

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Helina Vallas

LUGEMISKOERA KAASAMINE 2. KLASSI LUGEMISRASKUSTEGA  
ÕPILASTE ÕPIABITUNDIDESSE – MÕJU ÕPILASTE LUGEMISTEHNILISTELE  
OSKUSTELE, ENESEKONTROLLIOSKUSELE, LUGEMISMOTIVATSIOONILE JA  
ENESEHINNANGULE

Magistritöö

Juhendaja: Maris Juhkam (MA)

Kaasjuhendaja: Triin Kivirähk (MA)

Läbiv pealkiri: Lugemiskoera kaasamine lugemisraskustega õpilaste õpiabitundidesse

Tartu 2019

## **Resümee**

### **Lugemiskoera kaasamine 2. klassi lugemiraskustega õpilaste õpiabitundidesse – mõju õpilaste lugemistehnilistele oskustele, enesekontrollioskusele, lugemismotivatsioonile ja enesehinnangule**

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli uurida, kas ja kui palju mõjutab lugemiskoera kaasamine õpiabitundi 2. klassi õpilaste lugemistehnilisi oskuseid (lugemise õigsus, kiirus), enesekontrollioskust ning lugemismotivatsiooni ja enesehinnangut.

Uurimuses osales 14 lugemiraskustega õpilast, kellest kaheksa moodustas test- ning kuus kontrollrühma. Seitsme nädala jooksul osalesid kõik õpilased kord nädalas lugemistehnilisi oskuseid arendavates õpiabitundides, millest kaheksa testrühma õpilase tundides osales ka koer. Nendele seitsmele nädalale eelnes ja järgnes testimise periood, mil testiti kõigi õpilaste lugemistehnilisi oskuseid ning lugemismotivatsiooni ja enesehinnangu analüüsimiseks paluti õpilastel, õpetajatel ja lastevanematel vastata autori koostatud küsimustikele.

Sekkumise tulemusena leiti, et lugemistehnilised oskused paranesid rohkem kontrollrühmas. Samas paranes koera kaasavates gruppides rohkem õpilaste enesekontrollioskus ning nii õpilaste, õpetajate kui ka lastevanemate hinnangul ka lugemismotivatsioon. Enesehinnang paranes õpilaste hinnangul rohkem kontrollgrupis ning lastevanemate arvates testgrupis. Õpetajate vastuste alusel õpilaste enesehinnang sekkumise jooksul ei muutunud.

Märksõnad: lugemiraskused, lugemistehnilised oskused, koera kaasav õpe, lugemismotivatsioon

## **Abstract**

### **Effects of Animal Assisted Education on Reading Skills, Self-Monitoring, Reading Motivation and Self-Esteem on Second Grade Students with Reading Difficulties**

The aim of this study was to find out whether and to what extent involving a therapy dog could affect reading skills, self-monitoring, reading motivation and self-esteem in second grade students with reading difficulties.

The study included 14 second grade students of whom 8 students formed an intervention group and 6 students formed a control group. In 7 weeks once a week both

groups attended special reading lessons where the main purpose was to develop students' reading skills. The only difference between groups was that in the intervention group lessons involved a therapy dog. Before and after the seven-week period the researcher tested the students' reading skills and gathered information about the students' reading motivation and self-esteem from the students, their teachers and parents in a form of questionnaire.

The results of this study showed that reading skills developed more in the control group compared with the intervention group. However, self-monitoring and reading motivation improved more in the group that involved a therapy dog. Self-esteem developed more in the intervention group, as evaluated by the students. The parents, however, claimed that it was the intervention group that had higher self-esteem in the end. According to the teachers the intervention had no effect on self-esteem.

Keywords: reading difficulties, reading skills, animal assisted education, reading motivation

## Sisukord

Resümee .....	2
Sissejuhatus .....	5
Lugemisoskus ja lugemistehnika omandamine.....	6
Lugemiskusted.....	9
Lugemismotivatsioon ja enesehinnang.....	11
Loomade kasutamine teraapias .....	13
Loomi kaasavate sekkumiste liigid .....	14
Loomi kaasavate sekkumiste kitsaskohad ning eetika.....	15
Lugemiskoera kaasavad sekkumised.....	16
Metoodika.....	19
Valim .....	19
Mõõtevahendid.....	20
Protseduur .....	21
Andmeanalüüs.....	24
Tulemused .....	24
Lugemise õigsus.....	24
Lugemise kiirus.....	25
Enesekontrollioskus.....	27
Õpilaste hinnang lugemismotivatsioonile ja enesehinnangule.....	27
Õpetaja hinnang õpilase lugemisoskusele, -motivatsioonile ja enesehinnangule .....	32
Lapsevanema hinnang lapse lugemismotivatsioonile ja enesehinnangule.....	39
Arutelu.....	47
Tänuõnad.....	54
Autorsuse kinnitus .....	55
Kasutatud kirjandus.....	56
Lisa 1. Küsimustikud .....	62
Lisa 2. Lugemistehniliste- ja enesekontrollioskuse testi sõnad ning laused .....	73
Lisa 3. Uuringu protseduuri kirjeldus .....	75
Lisa 4. Õpiabitundide üldine struktuur.....	76
Lisa 5. Õpiabitundide näidiskonspektid .....	78

## Sissejuhatus

Lugemisoskus on üks oskustest, mida inimesed kasutavad oma elus iga päev. Lugemise olulisim eesmärk on loetu mõistmine, mille eelduseks on omakorda head lugemistehnilised oskused. (Fuchs, L., Fuchs, D., Hosp & Jenkins, 2001; Lerkkanen, 2007) Kui osad lapsed omandavad lugemisoskuse märkamatu, siis teised võivad lugema õppimiseks vajada rohkem toetust ja abi (Lerkkanen, 2007).

Laste lugemisoskuse arendamiseks on erinevaid võimalusi, millest viimastel aastatel on aina populaarsemaks muutunud lugemiskoertega lugemistunnid raamatukogudes. Lugemiskoerte kaasamine sai alguse USA-st, kus on selle meetodi kasulikkuse tõestamiseks nii raamatukogudes kui ka koolides tehtud mitmeid uuringuid. Loomade kaasamise tulemusena on täheldatud, et paraneb laste lugemishuvi, enesekindlus, lugemis- ja kirjutamisoskus ning väheneb varasem lugemisega seotud vältimiskäitumine. (Abel, 2017; Kirnan, Siminerio & Wong, 2016)

Kuigi lugemiskoertele saab lugeda ka Eestis, on lugemiskoerte mõju laste lugemisoskusele vähe uuritud. 2015. aastal uuriti lugemiskoera mõju neljale lugemisraskusega õpilasele raamatukogus toimunud lugemistundide käigus. Tegemist oli ühe sessiooniga, mille käigus uurija vaatles tegevusi kõrvalt ning pani vastavalt oma uuringukavale kirja olulised näitajad ja märksõnad. Uuringust selgus, et koera juuresolek lugemissituatsioonides vähendab pinget ning loob meeldiva ning pingevaba õhkkonna. (Innos, 2015) Lisaks eelnevale on uuritud lastevanemate ja koeratiimijuhtide hinnangut lugemiskoerte programmile, millest selgus, et enamasti ollakse korraldusega rahul (Sisask, 2016). Autorile teadaolevalt on Eestis looma kaasamise mõju lugemisraskustega laste lugemisoskusele täpsemalt uuritud ühel korral. 2018. aastal uuriti kassi kaasamise efektiivsust lugemisraskustega 3. klassi õpilaste õpiabitundidesse (individaaltundidesse). Töös uuriti, kas ja kui palju muutuvad kassi kaasamise tulemusena laste lugemistehnilised oskused. 11-nädalase sekkumise järel märgati küll oskuste paranemist, kuid erinevus kontrollgrupiga oli väike. (Kazakova, 2018) Kuigi koerte kaasamine lugemistundidesse on üha populaarsem, puudub info selle kohta, millist mõju avaldab lastele lugemiskoera kaasamine eesti keele õpiabitundidesse.

Käesolevas töös uuritakse, kas ja kuivõrd lugemiskoera süsteemne kaasamine õpiabitundidesse (rühma-, mitte individaaltundi) mõjutab lugemisraskustega laste lugemistehnilisi oskuseid, enesekontrollioskust, lugemismotivatsiooni ning enesehinnangut. Lühema sekkumise puhul on raske hinnata teksti mõistmisoskuse paranemist, seega

keskendutakse töös eelkõige lugemistehnilistele oskustele ehk lugemiskiiruse ning -õigsuse hindamisele.

### ***Lugemisoskus ja lugemistehnika omandamine***

Maria Jürimäe defineerib lugemist järgmiselt: „Lugemine on sõnade kõlalise kuju taastamine nende graafilise vormi alusel“ (2003, lk 11). Oskuslikku lugejat iseloomustab see, et ta suudab välja lugeda nii tuntud, tundmatuid kui ka pseudosõnu (Jürimäe, 2003).

Lugemine on inimeste igapäevaelu lahutamatu osa ning selle vilumus on koolis eriti vajalik, sest kõigis õppeainetes taandub õppetegevus vähemal või rohkemal määral lugemisele ning teksti mõistmisele. Seega lugemise olulisim eesmärk on loetu mõistmine, mis võimaldabki inimesel olla osa ühiskonnast ning omandada uusi teadmiseid. (Soodla, Vija & Pajusalu, 2013)

Lugemisoskuse omandamist mõjutavad erinevad tegurid:

- 1) lapse arengu tase (vaimne, emotsionaalne, sotsiaalne, füüsiline);
- 2) lapse kõne arengu tase;
- 3) varasem kokkupuude tekstidega;
- 4) vanemate hoiakud lugemisse ja raamatutesse ning vanemate toetus lapse lugemisoskuse arendamisel;
- 5) lapse enesehinnang, lugemismotivatsioon ja huvi;
- 6) silmaring, teadmised ümbritsevast maailmast. (Puik, 2005, viidatud Chapey, 1986; Brown, 2014)

Oluline on ka lapse enesetunnetus (ettekujutus endast kui lugejast), mille eelduseks on metakognitsioon. Edgar Krull defineerib metakognitsiooni kui inimese mõtlemist oma tunnetustegevuse ning informatsiooni töötlemise üle. Õpilaste ülesannete sooritust ja motivatsiooni mõjutab suuresti see, kui teadlikult laps mõtleb oma tegevuse üle ülesannete sooritamise ajal ning milline on tema hinnang oma õppimisele. Seega õpilase edu sõltub ka õppija eneseteadvusest. (Jürimäe, 2003; Krull, 2018; Pedastsaar, 2016)

Marja-Kristiina Lerkkanen (2007) jagab lugemisoskuse kolmeks: elementaarne lugemisoskus, funktsionaalne ning kriitiline lugemine. Elementaarse lugemisoskuse etapil omandatakse lugemisoskuse põhitehnika. Keskendutakse loetust arusaamisele ja järelduste tegemisele ning lugemistehniliste oskuste arendamisele (tähtede alusel häälikute ühendamise sõnadeks ning tervete sõnakujude äratundmine). Lugemisoskuse arenedes muutuvad aina

olulisemaks funktsionaalne ja kriitiline lugemine. Viimased võimaldavad igapäevaelus inimesel paremini toime tulla. (Lerkkanen, 2007)

Karl Karlep (1991) kirjeldab eesti keeles lugemisoskuse kujunemise etappe järgmiselt:

1. Analüütiline etapp. Selles etapis loetakse kas veerides või silpide kaupa (eesti keeles peamiselt veerides). Veerimine võib olla häälega ja terviksõna korrates, häälega terviksõna kordamata või vaikne ja terviksõna korrates. Vahel kasutatakse analüütilisel etapil kohe häälega silpide või kõnetaktide kaupa lugemist. (Karlep, 1991)
2. Sõnade kaupa lugemine. Luges tehakse sõnade ees pause (huuled ei liigu), lugemiskiirus kasvab, kuid sõna kui terviku tajumine on endiselt aeglane ja ebatäpne. Keerulisemaid ja pikemaid sõnu loetakse endiselt veerides, lühikesi aga ladusalt. Raskusi on sõna rõhulis-rütmilise struktuuri taastamisel, mis avaldub vältevigadena. Suureneb aimamisvigade hulk ehk laps ei suuda hüpoteesi täpselt ega kiiresti kontrollida. Samas pöörates tähelepanu sõna koostisele võib kannatada semantiline kontroll. (Karlep, 1991)
3. Sünteetiline lugemine. Loetakse süntagmade kaupa. Probleemne on sobiva intonatsiooni leidmisel – alguses loetakse monotoonselt, lõpuks ilmekalt. (Karlep, 1991) Ilmekalt lugemise eelduseks on ka loetu mõistmine (Lerkkanen, 2007).

Lugemisoskus sõltub muuhulgas grafeemi ja foneemi vastavusse viimisest, häälik- ja foneemanalüüsi valdamisest ning koartikulatsiooni ja sõna rõhulis-rütmilise struktuuri taastamisest (Karlep, 1985). Häälikanalüüs tähendab häälikute eraldamist üksteisest ning foneemide ja nende järjekorra määramist. Foneemanalüüs on aga häälikute rühma ja nende pikkuste määramine. (Karlep, 1998) Need oskused kombineeritult võimaldavad luua sõnast kujutluse ning taastada sõna häälikstruktuuri (Karlep, 1985). Eelnevalt kirjeldatud tähekeju tunde ja nende vastavusse viimine foneemidega kindlustab vaid veerimise, mis on oma olemuselt sarnane häälimisele. Koartikulatsioon on aga kõige tugevam silbis ning rõhulis-rütmilised suhted avalduvad kõnetaktis või sõnas. (Karlep, 1985) Kui lapsel on probleeme koartikulatsioonis või rõhulis-rütmiliste suhete taastamisel, võib lugedes tekkida erinevaid vigu (täpsemalt peatükis “Lugemiskustused”) (Karlep, 1985).

Lugemisoskuse põhilised komponendid on lugemistehnilised oskused ning keeleline mõistmine. Lugemistehnilised oskused on tähtede alusel häälikute ühendamise sõnadeks ning nende äratundmise õigus ja kiirus. Keeleline mõistmine tähendab verbaalse info mõistmist

erinevatel tasanditel (sõna, lause, tekst). Kui lapsel on lugemistehnilistes oskustes või keelises mõistmises probleeme, on raskendatud ka loetu mõistmine. (Lerkkanen, 2007; Soodla & Kikas, 2014)

Kuna lugemise peamisi eesmärgi on loetu mõistmine, on oluline arendada lugemistehnilisi oskuseid. Mida paremad on inimese lugemistehnilised oskused, seda vähem peab ta tähelepanu pöörama lugemistehniliste oskustega toimetulekule ning saab rohkem keskenduda teksti mõistmisele. (Soodla et al., 2013) Teksti täielikuks mõistmiseks peab dekodeerima ja ära tundma sõnad, mõistma nende tähendust, seostama sõnad lauseteks ning laused tuleb siduda tekstiks – selliselt tekib erinevaid lauseid sidudes tekstis kirjeldatust kujutlus (Soodla & Kikas, 2014). Walter Kintsch (1998) ja Karl Karlep (2003) on kirjutanud, et kujutluse tekkimiseks on vajalik ühendada loetu oma taustteadmistega, mis omakorda võimaldab luua kirjeldatust situatsioonimudeli. Situatsioonimudeli konstrueerimine on eelduseks teksti täielikule mõistmisele. Kui lugeja mõistab vaid tekstibaasi ning pole suuteline seda ühendama oma taustteadmistega, ei teki tal situatsioonimudelit ehk lugeja ei suuda teksti põhjal järeldusi teha ega mõttelünki täita. Taustteadmised jagatakse kolmeks: sotsiaalsed, individuaalsed ja rühmateadmised. Sotsiaalsed ehk argiteadmised on omased kõigile eakohaselt arenenud inimestele ning on tavaliselt kõigile teada. Individuaalsed teadmised on inimese enda kogemustel põhinevad ning suhtluspartner ei ole nendest teadlik. Rühmateadmised saadakse aga rühmas mingi ühise tegevuse või kogemuse tulemusena. (Karlep, 2003)

Lugemistehniliste oskuste ja teksti mõistmise kõrval on oluline ka enesekontroll, mis on erinevate õpitegevuste, sealhulgas lugemise, viimane toiming. Kuna algaja lugeja keskendub rohkem lugemise protsessile, kui tulemusle, jääb enesekontroll tihti tegemata. Karl Karlepi sõnul koosneb enesekontroll semantilisest ja formaalsest kontrollist, mida vilunud lugeja kasutab koos. Semantilisel kontrollil otsustatakse, kas sõna sobib konteksti – kontrollitakse sõnade ja sõnavormide tähendust. Formaalne kontroll hõlmab aga häälik- ja foneemanalüüsi ehk loetud sõna analüüsitakse ning võrreldakse kirjutatud sõnaga. (Karlep, 1985; Karlep & Kontor, 2010)

Kui õpilasel on esimesel kooliastmel probleeme eespool nimetatute ehk loetu mõistmise ning lugemistehniliste oskustega, ei jõua ta 3. klassi lõpuks vajalikule tasemele. Põhikooli riikliku õppekava (2011) järgi peaks 3. klassi lõpuks laps lugema õpitud teksti selgelt ja ladusalt (nii häälega kui ka vaikselt) ning mõistma loetut.



### ***Lugemiskused***

Esimestel kooliaastatel on eesmärgiks omandada elementaarne lugemis- ja kirjutamisoskus. Mõned lapsed oskavad juba kooli tulles lugeda, kuid paljud omandavad tehnilise lugemisoskuse esimeses klassis. Samas on palju neid lapsi, kellel tekivad lugemiskused. (Lerkkanen, 2007) Lugemiskused takistavad õpilase toimetulekut nii koolis kui ka hilisemas elus (Plado & Sunts, 2014). Inimesel võivad tekkida probleemid isegi elementaarsetes olukordades nagu ravimiinfo või pakenditelt toidu toiteväärtuse lugemisel (World Literacy Foundation, 2015). Üldistatult arvatakse, et lugemiskuseid võib olla ligi 5–20% lastest ning Eestis on nende osakaal algklassides umbes 15–25%. (Lerkkanen, 2007; Naestema, s.a.)

Lugemiskused tekivad, kui mõni lugemise osaoskus (näiteks häälik- või foneemanalüüs) pole piisavalt arenenud või juhul, kui lapse keskkond ei ole lugemist soodustav (Müürsepp, 1998). Lugemiskuste kõrval on ka kirjutamiskused, mis tihti esinevad koos. Need on üks osa õpiraskustest (Kõrgesaar, 2002).

Lugemiskuse kirjeldamisel kasutatakse ka mõistet düsleksia, mis on õigustatud vaid sellisel juhul, kui lapsel on neuroloogiline kahjustus (Müürsepp, 1998). Rahvusvaheline Düleksia Ühing (Birzniece et al., 2015) selgitab, et raskused tulenevad düsleksiaga inimesel tavaliselt keele fonoloogilise komponendi puudujäägist ning see pole seotud teiste kognitiivsete võimetega. Arvatakse, et düsleksia on umbes 5 protsendil inimestest (Lerkkanen, 2007).

Düsleksiaga lastel võib kõne areng hilistuda, neile võib olla raske teatud häälikute ja sõnade hääldamine ning info meeldejätmine. Koolieas avaldub lugemiskuse, mis vaatamata intensiivsele harjutamisele on lapse jaoks endiselt raske. Düleksiaga lapsel on probleeme tähekujude eristamise, lugemise kiiruse, töömälu ning loetu mõistmisega. (Birzniece et al., 2015; Dyslexia, 2017)

Lugemiskustega lapsed teevad tavaliselt lugeses samasuguseid vigu nagu algajad lugejad ja kirjutajad, kuid hoolimata harjutamisest on need vead püsivad (Lerkkanen, 2007). Peamiselt on probleeme häälik- ja silbistruktuuris (hääliku-tähe asendamine, häälikute ringipaigutamine, ärajätmine ja lisamine), vältekandja ringipaigutamises ning asendamises, sõna või teksti mõistmises (süntees sõna ja selle tähenduse vahel). Probleemsele sünteesioskusele viitab ka pidev veerimine või sõna artikuleerimine segmentide kaupa. (Karlep & Kontor, 2010; Müürsepp, 1998; Puik, 2005) Lisaks eelnevale eiravad tihti

lugemiskustega lapsed kirjavahemärke. Sellised vead takistavad omakorda teksti mõistmist (Puik, 2005).

Lugemine on keeruline toiming, mille puhul on oluline viia omavahel vastavusse grafeemid ja foneemid. Kui laps ei suuda neid vastavusse viia, tekivad lugemisel pausid, laps otsib tähenimetusi ning loeb aimamisi. Juhul, kui inimesel on probleeme tähtede eristamisega, võib ta hakata häälikuid asendama. Samuti võivad lugemisel probleeme tekitada raskused optilis-ruumilisel analüüsil ehk sellisel juhul ei erista laps kujult sarnaseid tähti. (Karlep 1985)

Juhul, kui lapsel on probleeme koartikulatsioonis, võib tekkida pause, korduseid ning erinevaid foneetilisi moonutusi (eelnimetatud häälikute ärajätmine, lisamine, ümberpaigutamine, asendamine jm). Rõhulis-rütmiliste suhete valed taastamisel tekivad lugedes aga välted. (Karlep, 1985) Tihti on lugemiskustega lastel probleeme ka lugemise viimases toimingus ehk enesekontrollis (semantiline ja formaalne) ning samuti sõna või teksti mõistmisel (süntees sõna ja selle tähenduse vahel). (Karlep, 1985; Karlep & Kontor, 2010)

Eelneva kõrval võib lugemiskustega lastel olla probleeme ka teksti mõistmisel. Linda Farrell, Marcia Davidson, Michael Hunter ja Tina Osenga (2010) kirjeldavad oma uurimuses mudelit *The Simple View of Reading*, mille järgi sõltub loetu mõistmine suuresti kõne mõistmisest ning lugemistehnilistest oskustest. Nad jagavad teksti mõistmise raskuste põhjused üldiselt kolmeks:

1. Lapsel võivad olla väga head lugemistehnilised oskused (sh loeb ladusalt), kuid kui tal on probleeme suulise kõne mõistmisel, avaldub see ka kirjaliku teksti mõistmisel.
2. Laps mõistab suulist kõnet hästi, kuid kannatavad lugemistehnilised oskused ning see omakorda mõjutab kirjaliku teksti mõistmist.
3. Probleem on nii kõne mõistmisel kui ka lugemistehnilistes oskustes. (Farrell et al., 2010)

Lugemiskuste ületamiseks vajavad paljud õpilased individuaalset lähenemist ning rohkem õpetamist, tuge. Tööd õpilastega tehakse nii gruppides kui ka individuaalselt, mille käigus arendatakse nii lugemistehnilisi oskuseid kui ka loetu mõistmist. (Snow, Burns & Griffin, 1998) Ka Eestis suunatakse lugemiskustega õpilased väiksemasse rühma õppima, et nad saaksid tugispetsialisti (eripedagoogi või logopeedi) abil oma lugemisoskust arendada.

### ***Lugemismotivatsioon ja enesehinnang***

Teksti mõistmiseks on lisaks lugemistehnilistele oskustele olulised ka inimese võime piisavalt pingutada ning püsivus (Soodla & Kikas, 2014). Lugemise eelduseks on muuhulgas, et inimene suudab keskenduda ning tunneb loetu vastu huvi (Hennoste, 1998). Sellest lähtuvalt on tähtis, et inimene oleks tegevuses motiveeritud, sest motivatsiooni puudumisel pingutatakse vähem ning see võib omakorda mõjutada õppetulemusi. (Soodla & Kikas, 2014) Richard M. Ryan ja Edward L. Deci (2000) jagavad motivatsiooni kaheks – seesmine ja väline. Seesmine motivatsioon hõlmab endas tegevust, mida inimene ise soovib teha ning mis on tema jaoks meeldiv. Väline motivatsioon hõlmab aga endas tegevust, mida tehakse millegi saavutamiseks ehk sellel peab alati olema mingi tulemus. On täheldatud, et õpilastel kasvab iga aastaga välise motivatsiooni osakaal (mida noorem on laps, seda rohkem tegutseb ta seesmise motivatsiooni alusel). Aastatepikkused uuringud näitavad, et tegevusest saadud kogemus ning soorituse kvaliteet võib olla täiesti erinev olenevalt sellest, kas ollakse motiveeritud seesmiselt või väliselt. (Ryan & Deci, 2000)

Paljud esimesse klassi minevad lapsed on entusiastlikud ja motiveeritud õppima. Ometi on osa neist algklasside lõpuks rahulolematud, nende enesehinnang langeb ning nad kaotavad motivatsiooni (sealhulgas lugemismotivatsiooni). (Lerkkanen, 2007; Snow et al., 1998) Motivatsiooni mõjutab oluliselt tajutud võimekus. Kui kooliteed alustades on õpilaste tajutud võimekus kõrge (nad usuvad endasse ja oma võimetusse probleemide või ülesannetega toime tulla), siis uute väljakutsete ilmnemisel ning õpetajatelt tagasiside saamisel oma oskuste kohta võib tajutud võimekus langema hakata. Lapsed mõistavad, et neid hinnatakse kindlate standardite alusel ning võrdlevad end teistega. (Mägi, 2010a, 2010b)

Nõrgemad lugejad tajuvad tagasisidet pigem kriitikana, seevastu oskuslikumad lugejad võtavad tagasisidet positiivsemalt, mis juhul toetab see nende edasijõudmist. Samuti võib juhtuda, et tajutud võimekuse langedes keskendub õpilane ülesannetes ebaolulisele või kaotab püsivuse. (Lerkkanen, 2007) Juhul, kui laps saab aru, et ta ei saa ülesandega hakkama, võib ta loobuda üritamast ning sellega võib omakorda kaasneda enesehinnangu langus ning ärevuse tõus. (Mägi, 2010b) Soomes uuriti kahes põhikoolis enesehinnangu (minapildi) ja lugemisoskuse seoseid esimese klassi õpilastel. Jõuti järeldusele, et õpilastel, kellel on lugemiskustused, on ka kehvem minapilt võrreldes nende õpilastega, kellel lugemises probleeme ei ole. (Aunola, Leskinen, Onatsu-Arvilommi & Nurmi, 2002)

Kui õpilane tajub pidevat ebaedu oma tegevustes, võib ta hakata pingutust nõudvaid olukordi vältima kasutades erinevaid vältimisstrateegiaid (näiteks passiivsus, käegälöömine,

abi vältimine) (Mägi, 2010b). Vältimisstrateegiaid on palju ja need võivad individiti olla erinevad. 2008. aastal uuriti USA-s, missuguseid vältimisstrateegiaid kasutas lugemisel 9-aastane lugemiskustega poiss. Tulemused olid järgmised (sageduse järgi kasvavalt): 1) teemavälised kommentaarid või tegevused; 2) piltide kirjeldamine või loo edasi jutustamine lugemise asemel; 3) täiskasvanu loetud teksti kordamine edasi lugemise asemel; 4) teksti kohta küsimuste esitamine; 5) teemakohased kommentaarid teksti kohta; 6) lugemisest keeldumine. (Damico, J., Abendroth, Nelson, Lynch & Damico, H., 2011)

Vältimisstrateegiate kasutamine võib aga õpilase arengule negatiivselt mõjuda. Kaisa Aunola jt (2002) täheldasid oma uuringus, et õpilased, kes vältisid õppesituatsioone ning olid passiivsed, jäid ka lugemisoskuse poolest püsivamatest ja motiveeritumatest õpilastest maha.

Tajutud võimekuse ja vältimisstrateegiate kõrval mõjutavad lugemismotivatsiooni ka emotsioonid ning huvid. Kui laps saab pidevat tema jaoks negatiivset tagasisidet, süvenevad ka negatiivsed emotsioonid (hirm, kurbus, pettumus). Need omakorda võivad kujuneda välja ärevuseks. Negatiivsed emotsioonid ei lase ajul vastu võtta uut informatsiooni, sest aju üritab samal ajal tugevate emotsioonidega toime tulla. Kui laps tunneb lugemisega seondult pidevalt negatiivseid emotsioone, võib tekkida lugemisärevus. Sellises olukorras lisanduvad emotsioonidele ka füüsilised reaktsioonid, näiteks pea- või kõhuvalu, higistamine, värisemine, pulsi kiirenemine jm. (Jalongo & Hirsh, 2010) Sarnasele tulemusele on jõutud ka 2012. aastal tehtud uuringus, kus analüüsiti ärevuse ja lugemisoskuse seoseid. Autorid järeldasid tulemuste põhjal, et ärevuse tõus mõjutab õpilaste saavutusi. Last võivad segada nii ärevad mõtted, kui ka füüsilised reaktsioonid. Teisalt võib probleem tekkida ka vastupidises olukorras ehk lapsel on esmalt lugemiskused ning see omakorda tekitab ärevust. (Grills-Taquichel, Fletcher, Vaughn & Stuebing, 2012) Sellest lähtuvalt on oluline, et laps kogeks lugedes positiivseid emotsioone. Kui ülesanne on õpilase jaoks huvitav, töötab ta meelsamini kaasa ning võimalus positiivseid emotsioone saada on suurem. Samuti tõstab see motivatsiooni. (Lerkkanen, 2007)

Linda Gambrell (1996) uuris esimese, kolmanda ja viienda klassi õpilaste käest, mis motiveerib neid lugema. Tulemustest selgus, et lapsi motiveerivad kõige enam õpetaja motiveeritus ja lugemissoovitused; erinevate raamatute kättesaadavus klassis; võimalus ise raamat valida; eakaaslastega loetud raamatutest rääkimine ja soovimine ning premeerimine.

### ***Loomade kasutamine teraapias***

Loomade roll ühiskonnas on läbi aegade muutunud. Kui kunagi kasvatati loomi peamiselt toiduks või tööloomadeks, siis tänapäeval on neil suurem roll lemmikloomana. (Turner, 2007) Looma kui kaaslaste ja sõbra roll muutub inimese jaoks aina olulisemaks, sest nad pakuvad seltsi ning vähendavad üksindustunnet. (Fine & Beck, 2010)

Kuna loomade ja inimeste vahel tekib side loomulikult ja lihtsalt, on loomi hakatud kasutama erinevates teraapiates. Looma kaasamine teraapiasse tekitab usaldusliku ning sõbraliku õhkkonna, mis võib aidata inimesel teraapiaga paremini leppida ning innustada teda rohkem kaasa töötama. (Nimer & Lundahl, 2007) Stanley Coreni (2010) väitel on kõige populaarsem teraapialoom koer ning seejärel kass. Nende kõrval kasutatakse ka teisi väiksemaid loomi, näiteks kalu, jäneseid, linde, hiiri ning samuti suuremaid loomi, näiteks hobuseid, delfiine, elefante. (Coren, 2010)

Lisaks sellele, et loomad pakuvad inimestele rõõmu ja tekitavad sõbraliku õhkkonna, on leitud, et nad mõjuvad hästi ka inimese vaimsele ja füüsilisele tervisele. Näiteks võib looma paitamine stressirohkel hetkel alandada vererõhku ning aeglustada pulssi. (Wells, 2009) Näiteks mõõdeti juba 1983. aastal 38 lapse vererõhku ja pulssi samal ajal, kui nad kõva häälega koera juuresolekul lugesid. Leiti, et juhul, kui ruumis oli ka koer, oli laste vererõhk ja pulss madalam võrreldes tavapäraste koerata lugemissituatsioonidega. (Friedmann, Katcher, Thomas, Lynch & Messent, 1983)

Teraapialoomi kaasatakse nii laste kui ka täiskasvanute teraapiatesse (Nimer & Lundahl, 2007). Jesús Charry-Sánchez, Iván Pradilla ja Claudia Talero-Gutiérrez (2018) kogusid kokku 23 uuringu andmed, mis sisaldasid erinevaid täiskasvanutele suunatud teraapiaid. Uuriti loomade kaasamist järgmiste diagnoosidega patsientide teraapiasse: depressioon, dementsus, posttraumaatilise stressihäire, polüskleroot (*sclerosis multiplex*), insult, skisofreenia ning seljaaju vigastus. Kuigi nimetatud uuringute põhjal ei saa põhjapanevaid järeldusi teha, oli enamikes uuringutes märgata loomade kaasamise positiivset mõju. Täheldati, et patsiendid on vähem ärritunud, rohkem liiguvad (paraneb motoorika), sotsiaalsemad ning nende üldine elukvaliteet paranes. (Charry-Sánchez et al., 2018)

Loomad aitavad inimestel olla sotsiaalsemad ning seda eriti puuetega inimestel. Näiteks treenitakse pimedatele juhtkoeri, et inimeste elukvaliteeti parandada. Samuti on leitud, et positiivsed suhted loomadega võivad vähendada depressiooni ning tõsta inimese enesehinnangut. Tänapäeval on loomadele (eelkõige koertele) omistatud ka palju tähtsam ülesanne – teavitada inimest teatud füsioloogilistest muutustest. Näiteks suudavad vastavalt

õpetatud koerad anda märku, kui inimesel hakkab tekkima epilepsiahoog või diabeeti põdeval inimesel veresuhkur ohtlikult langema (tekib hüpoglükeemia). (Wells, 2009)

### ***Loomi kaasavate sekkumiste liigid***

Teraapialoomi kaasavad sekkumised jagatakse peamiselt kaheks: looma kaasav teraapia (*Animal Assisted Therapy*) ja looma kaasav külastus (*Animal Assisted Activity*). Lisaks nendele on eraldi suunana tekkinud looma kaasav õpe (*Animal Assisted Education*). (Loomi kaasavate organisatsioonide terminibaas, s.a.)

Looma kaasav teraapia on eesmärgistatud ühele inimesele keskenduv sekkumine, mida viib läbi professionaal (inimene, kes on läbinud vastava koolituse – tavaliselt sotsiaal-, tervishoiu- või haridustöötaja). Teraapia on struktureeritud ning eesmärgipärane. Selle eesmärk on parandada inimese kognitiivseid, emotsionaalseid, füüsilisi või sotsiaalseid funktsioone. Oluline on teraapias seada eesmärgid lähtudes inimesest ning tema vajadustest. Looma kaasavas teraapias jälgitakse ja hinnatakse inimese arengut. (Altschiller, 2011; Fredrickson-MacNamara & Butler, 2010)

Sarnaselt looma kaasavale teraapiale on looma kaasav õpe struktureeritud ning eesmärgistatud. Seda viib tavaliselt läbi eripedagoog koos professionaaliga (näiteks koolitatud koerajuht). Looma kaasava õppe eesmärgiks on parandada sotsiaalseid, akadeemilisi ja kognitiivseid oskuseid. Õpilaste arengut jälgitakse ning dokumenteeritakse. Üheks looma kaasava õppe näiteks on lugemiskoerte programm. (IAHAIO, 2015)

Looma kaasav külastus on aga eelnimetatutest vähem struktureeritud ja eesmärgistatud ning külastusel pole ajalisi piiranguid. Samuti ei pea külastus olema keskendunud ühele inimesele, vaid võib hõlmata ka gruppi. Külastuste eesmärk on tõsta motivatsiooni, aidata õppida, lõõgastuda või tõsta elukvaliteeti. Looma kaasavat külastust võib läbi viia nii professionaal kui ka vabatahtlik, kes on läbinud vastavad koolitused. (Altschiller, 2011; Jalongo, Astorino & Bomboy, 2004)

Kuna käesolev töö keskendub eelkõige koera kaasavatele sekkumistele, on järgnevad näited toodud koera kohta. Looma kaasavate sekkumiste puhul on oluline, et loom (antud juhul koer) oleks läbinud vajalikud hindamised ning koerajuht (*dog handler*) vajalikud koolitused. USA-s on teraapiakoertele seatud kindlad tingimused. Teraapiakoer võib olla nii puhtatõuline, kui ka segavereline, kuid peab olema vähemalt üheaastane. Teraapialoomaks sobib loomult rahulik ja uute olukordadega kergelt kohanev loom. (Jalongo et al., 2004)

Eestis puuduvad konkreetsed seadused, milles oleksid kirjas teraapialoomale ning tema juhile

või omanikule laienevad kohustused ja õigused. Seega pole kindlalt määratud, milline peab olema teraapiakoera väljaõpe ning missugused tervisekaitseenõuded peavad olema täidetud. (Ottender-Paasma, 2018) Sellegipoolest on ka Eestis kaks ühingut, mis tegelevad teraapiakoerte sobivushindamise, eksamineerimise ning koerajuhtide koolitamisega – MTÜ Eesti Abi- ja Teraapiakoerte Ühing ning Eesti Loodus- ja Loomateraapiakeskus MTÜ. (Eesti Abi- ja Teraapiakoerte Ühing, s.a.; Eesti Loodus- ja Loomateraapiakeskus, s.a.)

Nimetatud MTÜ-de sõnul kasutatakse ka Eestis loomi erinevates teraapiates ning sekkumistes. Näiteks kaasatakse koeri lugemisraskustega laste lugemisõkuse arendamisse (lugemiskoerte programm) ning erinevates keskkondades (lasteaedades, koolides, hooldekodudes ja haiglates) nii suhtlusõkuse õpetamisse kui ka sihipärastesse teraapiatesse (tegevus-, psühho-, füsio- ning kõneteraapia). (Eesti Abi- ja Teraapiakoerte Ühing, s.a.; Eesti Loodus- ja Loomateraapiakeskus, s.a.)

### ***Loomi kaasavate sekkumiste kitsaskohad ning eetika***

Loomi kaasavate sekkumiste puhul peab arvestama erinevate inimestest ja loomadest lähtuvate teguritega. Enne, kui inimestega (näiteks haiglas või koolis) teraapiat planeerima hakata, tuleb selgeks teha, kas teraapias osalevatel inimestel on looma vastu allergiaid. Samuti on oluline uurida hirmude kohta. Paljudel inimestel võib puududa eelnev (või olla negatiivne) kokkupuude koertega ning seega võib loom inimese jaoks esmapilgul olla hirmutav. Sellisel juhul tuleb looma kindlasti ettevaatlikult tutvustada ning lasta inimesel koeraga harjuda. (Jalongo et al., 2004)

Lisaks eelnevale on oluline kinni pidada ka hügieeninõuetest. Kuna koerad võivad endaga kaasas kanda erinevaid baktereid, on oluline kõigil loomaga kokkupuutuvatel isikutel enne ja pärast koeraga kohtumist käsi pesta. Siinkohal tuleb ka looma omanikul koera hügieeni eest hoolitseda ehk teda vajadusel pesta ning kammida. Samuti on tähtis käia regulaarselt loomaarsti juures koera tervist kontrollimas. Teraapiakoerad peavad olema sõnakuulelikud ning käsu peale lõpetama enda kratsimise, lakkumise. (Jalongo et al., 2004)

Teraapias oslevate inimeste kõrval on tähtis ka looma heaolu. Teraapiakoerale esitatakse palju nõudeid, kuid teisalt on oluline ka koerajuhi teadlikkus oma looma kaitsta. Koerad suhtlevad peamiselt visuaalsete signaalide järgi – nad õpivad küll ära kindlad käsklused, kuid oma loomuses juhivad rohkem visuaalselt nähtava järgi. Nii võib juhtuda, et näiteks koera kallistades ning talle seeläbi oma kiindumust näidates tõlgendab koer seda hoopis ohuna. Et koer teraapia situatsioonides soovitud käituks ning erinevate olukordadega

kohaneks, on oluline koera enne treenida ning vajadusel eri situatsioonide ja inimestega kokku viia. (McConnell & Fine 2010) Juhul, kui koer satub võõrasse olukorda (näiteks inimese juurde, kes käitub tema jaoks ohtlikult) võib loomal tekkida stress ning halvimal juhul reageerida soovimatult (näiteks hakkab haukuma). Koerajuhi ülesandeks on looma sellistes olukordades aidata ning parimal juhul neid ennetada. Stressi võib koer väljendada mitmel viisil – ennast kontrollimatult sügades, lõõtsutades, haigutades, värisedes, pidevalt ringi liikudes (suutmatus paigal püsida), omanikule pingsalt otsa vaadates, haukudes või muul moel. Nimetatud ilmingute puhul tuleks koer teraapiast kohe eemaldada ning pakkuda talle võimalust rahuneda. (Serpell, Coppinger, Fine & Peralta, 2010)

Teraapias on väga oluline ka see, kuidas looma patsientidele või klientidele tutvustatakse. Enne koera kaasamist tuleb inimestele selgitada, kuidas loomadega käitutakse ning mida kindlasti teha ei tohi (näiteks järsud liigutused, karjumine, liigne füüsiline kontakt). Koera ei tohiks kunagi panna olukorda, mis võib talle mõjuda emotsionaalselt või füüsiliselt raskelt. Oluline on luua ka loomale sõbralik õhkkond. (Serpell, Coppinger, Fine & Peralta, 2010)

Rahvusvaheline inimeste ja loomade koostoime organisatsioonide ühendus (The International Association of Human-Animal Interaction Organizations – IAHAIO) ütleb oma raportis, et teraapias osalev loom peab olema terve ning puhanud, tal peab olema tegevustes mugav ning tema heaolu eest tuleb terve sekkumise vältel hoolt kanda. Loomal peab olema võimalus juua puhast vett ning töökeskkond peab olema turvaline. Lisaks tuuakse välja, et looma töökoormus ei tohiks olla nii suur, et ta oleks lõpuks ületöötanud ning kõik sekkumised peaksid olema ajaliselt piiratud. (IAHAIO, 2015) Dorothea Iannuzzi ja Andrew Rowan (1991) tõid oma uuringu põhjal välja, et looma kaasavad sekkumised peaksid kestma 30–60 minutit ning ühte looma võiks teraapiates kasutada maksimaalselt 2–3 korda nädalas. Koeral peab töö kõrvalt jääma aega ka puhkamiseks ning mängimiseks, et end välja elada (McConnell & Fine 2010).

### ***Lugemiskoera kaasavad sekkumised***

Teraapiakoerale lugemise mõttele tuli esimesena USA-s elav Sandi Martin, kes haiglas töötades märkas teraapiakoerte positiivset mõju laste enesekindlusele ja motivatsioonile. Sellest lähtuvalt hakkas ta huvi tundma lugemiskustega laste ning nende olukorra parandamise vastu. Ta korraldas raamatukogudes lugemisõhtuid lugemiskustega lastele, kuhu kaasati ka koerad. Need osutused väga edukaks, sest lisaks motivatsioonile ja



enesehinnangule näis paranevat ka lugemisoskus. Sellest ettevõtmisest kasvas välja programm R.E.A.D (*Reading Education Assistance Dogs*), mis on praeguseks levinud üle maailma. (Abel, 2017; Intermountain Therapy Animals, s.a.)

Programmi raames võimaldatakse lastel koertele lugeda nii raamatukogudes, kui ka koolides, millest viimastes on sekkumised rohkem struktureeritud (Abel, 2017). Hoolimata sellest, kas koeraga kohtumised on struktureeritud või struktureerimata, on täheldatud, et lugemiskoerte kaasamine mõjub positiivselt nii lugemisoskusele kui ka lugemismotivatsioonile (Kirnan et al., 2016).

Raamatukogudes toimunud lugemistundide tulemuslikkust on uurinud Robin Briggs (2003), kes jälgis 15 õpilase lugemistehniliste oskuste arengut terve õppeaasta vältel kestnud sekkumise jooksul. Nädalas korra oli igal õpilasel võimalus 20 minuti jooksul koerale lugeda valitud raamatut. Kõigi õpilaste lugemisoskuse tase oli õppeaasta alguses eakohasest madalamal tasemel. Näiteks ühe 2. klassi lapse lugemisoskus oli võrreldav lasteaiaaialise lapse lugemisoskusega, kuid sekkumise lõpuks luges laps 3. klassi õpilase tasemel. Seega oli ta jõudnud järele oma eakaaslastele. (Briggs, 2003) Mary Shannon jõudis oma 2007. aastal tehtud uuringus samuti positiivsele tulemusele. Tema uuringu eesmärgiks oli teada saada, kas ja kui kasulik on raamatukogudes toimuv lugemiskoerte programm. Uuringuks koostati lastevanematele küsimustik, milles nad pidid hindama programmi mõju oma lapsele. Kokku saadi 51 lapsevanema tagasiside, millest järeldus, et enamikel koerale lugenud lastel tõusis nii enesehinnang kui ka lugemismotivatsioon. 36% vanematest märkas, et lapsed loevad ladusamalt ning 18% vanematest väitsid, et lapsed hakkasid pärast koerale lugemist vabatahtlikult kodus rohkem lugema. (Shannon, 2007)

Lisaks raamatukogudele on lugemiskoeri hakatud kasutama ka koolides. Sarnaselt eelnimetatud raamatukogudes toimunud lugemistundidele uurisid Janice Lloyd ja Reesa Sorin (2014) lugemiskoerte mõju lugemiskustega lastele kooli keskkonnas. Uuringus osales 11 õpilast vanuses 5–11 – kõigil lugemiskusted ning oht langeda lugemisoskuses eakohasest tasemest madalamale. 18-nädalase sekkumise jooksul oli igal õpilasel võimalus kord nädalas koerale ning koerajuhile 10–15 minutit ette lugeda. Sekkumise lõpuks paranes laste lugemisoskus märkimisväärselt ning kõigi osalenud õpilaste lugemisoskus oli klassikaaslastega samal tasemel. Samuti paranes õpilaste enesekindlus ning motivatsioon kaasa töötada. (Lloyd & Sorin, 2014)

Lori Friesen (2012) uuris doktoritöö raames samuti koerte mõju õpilaste lugemis- ja kirjutamisoskusele. Uuring viidi 2. klassi õpilastega läbi kolme kuu jooksul, mil uurija külastas kooli kaks korda nädalas. Igal külastusel said lapsed kas üksi või väikeses grupis

koerale 20 minutit ette lugeda. Eelnevalt kirjeldatud uuringutest eristab Frieseni uuringut määngulisus ning koera suurem kaasamine tegevustesse. Näiteks kui laps õppis ära uue sõna, andis koer õpilasele käppa või näiteks lugedes pandi raamat koera ette nii, et koer sai seda õige koha pealt oma käpaga lahti hoida. Uuringust selgus, et enamus laste lugemis- ja kirjutamisoskus ning üldine eneseväljendus muutus sekkumise jooksul paremaks. Lisaks sellele märgati enesehinnangu ning lugemismotivatsiooni tõusu. Positiivse aspektina toodi välja ka see, et kuna uuringus osalenud lapsed olid ühest klassist ning osalesid tihti tundides väikestes gruppides, oli laste entusiasm suur. Selline lugemis- ja kirjutamistundide korraldus tekitas lastes huvi ning motiveeris neid üksteisega kogetut jagama. (Friesen, 2012)

Lori Friesen ja Esther Delisle (2012) avaldasid samal aastal ka artikli, milles arutletakse erinevate võimaluste üle koera õppetöösse rohkem kaasata. Näiteks lugemisel õigetes kohtades pauside pidamist võib harjutada selliselt, et iga koma juures peab laps tegema koerale ühe pai ning seejärel võib ta edasi lugeda. Punktini jõudes teeb õpilane koerale kaks paid. Selline võte aitab ühelt poolt lapsel lugedes pausi pidada ning teisalt annab hea ettekujutluse sellest, kui pikad võiksid pausid olla. Teise näitena tõid nad välja lugemise harjutamise, kus õpilane peab lugema kirjutatud silbi ning seejärel võib paberile joonistatud dalmaatsia koera kehale joonistada täpi. Kui koerale on vajalik arv täppe joonistatud, võib õpilane anda lugemiskoerale maiustuse. Need on vaid mõned näited lugemiskoera aktiivsemast kaasamisest lugemistundidesse. (Friesen & Delisle, 2012)

Eelneva kirjanduse põhjal võib arvata, et lugemiskoerte kaasamine koolis toimuvatesse lugemis- ning õpiabitundidesse võib õpilaste lugemisoskuse, -motivatsiooni ning enesehinnangu osas anda positiivseid tulemusi. Kuna Eestis ei ole lugemiskoerte kaasamist õpiabitundidesse varem uuritud, ongi käesoleva töö eesmärgiks teada saada, kas ja kui palju mõjutab lugemiskustega 2. klassi õpilaste lugemistehnilisi oskuseid, enesekontrollioskust ning lugemismotivatsiooni ja enesehinnangut koera kaasamine õpiabitundidesse, kus tegeletakse aktiivselt lugemistehniliste oskuste arendamisega. Uuringule seatud hüpoteesid olid järgmised:

- Lugemiskustega laste lugemistehnilised oskused (lugemise õigsus ja kiirus) ning enesekontrollioskus paranevad seitsmenädalase sekkumise tulemusena lugemiskoera kaasavas rühmas rohkem kui kontrollrühmas.
- Lugemiskustega laste lugemismotivatsioon ning enesehinnang paranevad õpilaste endi, õpetajate ja lastevanemate hinnangul seitsmenädalase sekkumise tulemusena lugemiskoera kaasavas rühmas rohkem kui kontrollrühmas.

## Metoodika

### *Valim*

Tegevusuuringusse valiti mugavusvalimi teel kaks Tartu üldhariduskooli, kus 2. klassi õpiabitundides osalesid lugemisraskustega õpilased. Valim moodustati 2. klassi õpilastest, sest nagu eespool mainitud, peaks Põhikooli riikliku õppekava (2011) alusel õpilane I kooliastme ehk 3. klassi lõpuks lugema õpitud teksti selgelt ja ladusalt ning seejuures mõistma loetut. Mida varem sihipäraselt lugemist harjutada, seda parem, kuid käesolev uuring otsustati teha 2. klassi õpilastega. Kuna sekkumise algus planeeriti üsna õppeaasta algusesse ehk oktoobri keskele, oli mõistlikum võtta uuringusse just 2. klassi õpilased, kelle seas olid selleks hetkeks lugemisraskustega õpilased rohkem eristunud.

Töö valimi moodustas 14 õpilast, kellest kaheksa õppis ühes ning kuus teises koolis. Kuigi esialgu oli planeeritud uuringusse kaasata mõlemast koolist võrdne arv õpilasi, ei saadud piisavalt lastevanemate nõusolekuid. Seega moodustati kaheksast õpilasest kaks testrühma ning kuuest õpilasest kaks kontrollrühma.

Õpilased jagati järgmiselt: kolm neljaliikmelist ning üks kaheliikmeline rühm. Testrühmades jäid samas klassis õppivad õpilased samasse gruppi, sest erinevate osapoolte graafikute tõttu oleks õpilaste kombineerimine rühmades osutunud keeruliseks. Kontrollrühmades oli ühes rühmas kahe erineva klassi õpilasi ning teises rühmas sama klassi õpilased. Neljaliikmelised grupid moodustati koerajuhi ettepanekul arvestades koera heaolu ning sekkumise võimalikku efektiivsust. Tabelis 1 on kirjeldatud osalejate jaotus rühmadesse.

*Tabel 1. Õpilaste jaotus rühmadesse*

	<b>Testrühm 1 (sama klassi õpilased)</b>	<b>Testrühm 2 (sama klassi õpilased)</b>	<b>Kontrollrühm 1 (paralleelklasside õpilased)</b>	<b>Kontrollrühm 2 (sama klassi õpilased)</b>
Poisid	2	3	3	2
Tüdrukud	2	1	1	-
Kokku	4	4	4	2

Testrühma õpiabitundides osales kaks erinevat koera koos koerajuhiga. Esimene koer oli Afganistani hurt Tentel (6-aastane), kes pidi algselt ainsana sekkumises osalema. Tulenevalt innaaja kattumisest sekkumise ajaga otsustas koerajuht kasutada vahepeal õpiabitundides teist koera, kelleks oli kuldne retriiver Mõmmi (3-aastane). Mõlema koera

omanik oli sama inimene. Koerad olid varasemalt läbinud vajalikud eksamid ja tervisekontrollid.

### ***Mõõtevahendid***

Uurimuses kasutati kahte erinevat mõõtevahendit: küsimustikud ja test. Mõlemat mõõtevahendit kasutati õpilaste hindamisel enne sekkumist ning seitsme nädala möödudes ehk vahetult pärast sekkumist, et näha, kas ja kui palju on seitsme nädala jooksul toimunud lugemistunnid õpilaste lugemistehnilisi oskuseid, enesekontrollioskust, lugemismotivatsiooni ja enesehinnangut mõjutanud.

Esimeseks mõõtevahendiks oli küsimustik õpilastele, õpetajatele ja lastevanematele õpilaste lugemisoskuse, lugemismotivatsiooni ja enesehinnangu hindamiseks. Küsimustikes oli keskmiselt seitse küsimust, millega uuriti, kui palju ja mida lapsed loevad, kas ja mil viisil esineb lugedes vältimiskäitumist ning milline on lapse enesehinnang (küsimustikud on leitavad lisadest, lisa 1). Igas küsimustikus oli nii avatud, kui ka valikuvariantidega küsimusi. Eesmärgiks oli saada võimalikult palju infot selle kohta, milline on lapse praegune lugemismotivatsioon ja enesehinnang ning koguda infot, kuidas õpetajad laste lugemistehnilisi oskuseid hindavad. Küsimustikud koostas ja kohandas vastajast lähtuvalt lõputöö autor. Õpilaste küsimustikus oli rohkem kinniseid küsimusi ning vastusevariantide juures oli illustreerivad emotsioone väljendavad pildid, samas lastevanemate ja õpetajate küsimustikes oli rohkem avatud küsimusi. Kuna küsimustikku kasutati nii enne kui ka pärast sekkumist, olid paljud küsimused samad, kuid sekkumise järel kasutatud küsimustikku lisati ka täpsustavaid küsimusi. Lisatud küsimustega sooviti tagasisidet toimunud lugemistehnilisi oskuseid arendavatele õpiabitundidele ning paluti kommenteerida toimunud muutuseid. Näiteks küsiti lastevanematelt ja õpetajatelt, kas ja milliseid muutuseid märkasid nad 7 nädalat kestnud sekkumise tulemusena laste lugemismotivatsioonis, enesehinnangus ja lugemistehnilistes oskustes.

Teine mõõtevahend oli autori koostatud test lugemistehniliste oskuste hindamiseks. Testi koostamisel võeti osaliselt eeskuju Piret Soodla ja Inna Maratsi sõnade lugemise testist, mis koosnes 90-st kolme veergu paigutatud sõnast, mis järjestati sõna häälik- ja silbistruktuuri keerukusastme tõusu järgi (Soodla et al., 2013). Käesolevas töös kasutatud testi esimeses osas oli 50 pilti sõnakaardiga ehk iga pildi all oli kirjas, mida pildil kujutati. Sealjuures kõik sõnad ei olnud kirjutatud õigesti – valesti kirjutatud sõnu oli 27 ning nendes oli nii kvantiteedi- kui ka kvaliteedivigu (näiteks *vuur* pro *vurr*, *libilikas* pro *liblikas*,

*patsapliats* pro *pastapliats*). Sõnakaardid koostati ning järjestati samuti häälik- ja silbistruktuuri keerukusastme tõusu järgi. Lapsele anti pildid ükshaaval ette ning paluti lugeda, mis on pildi all kirjas – isegi siis, kui see oli valesti kirjutatud. Testi eesmärgiks oli teada saada, kas laps loeb vastavalt kirja- ja pildile või mitte (lugemise õigsus).

Testi teises osas kontrolliti ette loetud lausete õigsuse hindamist lähtuvalt lause kirja- ja pildile vastavusest. Eesmärgiks oli teada saada, kui hästi on arenenud lapsel enesekontrollioskus. Laused koostati selliselt, et iga lausega raskusaste tõuseks (nii lausete pikkus kui ka sõnade häälikstruktuur). Õpilasele anti paberil laused ette ning autor mängis diktofonilt ükshaaval õpilasele samu lauseid, milles olid igas lauses mõned vigadega sõnad (nii kvantiteedi- kui ka kvaliteedivead). Lapse ülesandeks oli lauseid kuulata ning paberil veega sõna alla joonida. Enne õpilasele lause ettemängimist paluti lapsel lause kõva häälega ette lugeda. Nimekiri testis kasutatud sõnadest ja lausetest on toodud lisas 2.

Kuna õpilased lugesid kõik laused enne nende kuulamist kõva häälega ette, võimaldas see uurida ka lugemise kiirust. Kõigi kümne loetud lause kiirused pandi kirja ning arvutati keskmine lugemisele kulunud aeg (sekundites).

### ***Protseduur***

Uuringusse valitud koolidesse pöörduti sooviga moodustada mõlemas koolis 2. klassi õpilastest kaks neljaliikmelist lugemiskustega laste rühma ning viia nendega läbi seitsmenädalane lugemisõppuste arendamisele keskenduv sekkumine (ühes koolis koeraga ning teises koolis koerata). Mõlemas koolis sooviti uuringusse kaasata kaheksa õpilast, et grupid oleksid võimalikult võrdsed. Kokku valisid koolides töötavad eripedagoogid ja klassiõpetajad välja 16 õpilast, kellel olid nende hinnangul lugemiskused. Kõigile valitud laste vanematele saadeti paberil nõusolekuleht, milles küsiti nõusolekut ning kirjeldati sekkumise sisu ja eesmärgi. Lisaks anti lõputöö autori kontaktid, mille kaudu ühendust võtta ja vajadusel lisainfot küsida. Nõusolek saadi 14 õpilase vanemalt, kellest kaheksa moodustas test- ning kuus kontrollgrupi. Kaks lapsevanemat ei tagastanud nõusolekulehte. Nende asemel küsiti järgmise kahe õpilase vanematelt nõusolekut, kuid ka nemad ei soovinud, et nende lapsed uuringus osaleksid.

Sekkumine kestis seitse nädalat, millele lisandusid testimise ajad. Kokku oli testimiseks ja sekkumiste läbiviimiseks planeeritud aeg 15.10.2018–30.01.2019. Esmasel kohtumisel lastega selgitati neile järgmistel nädalatel toimuvat ning tehti neile eespool

mainitud lugemistehniliste oskuste hindamise test. Selleks eraldati uurijale ruum, et testimise ajal oleks võimalikult vähe väliseid segajaid. Kõik testimised lindistati ning transkribeeriti.

Testi alguses selgitas uurija õpilasele ülesannet ning tõi näite, et laps saaks aru, mida ta tegema peab. Sõnade lugemise testis esitati kaks näidist (mõlemad sõnad olid valesti kirjutatud) ning rõhutati, et isegi, kui sõna on valesti kirjutatud, tuleb lugeda nii, nagu on kirjas. Enne testi teist osa (lausetes vigadega sõnade märkimist) selgitati samuti õpilasele ülesande sisu: arvutist kuulatakse samu lauseid, mis on kirjas, kuid nendes lausetes, mida kuulatakse, on mõnes sõnas viga ning õpilane peab veaga sõna alla joonima. Selles osas tehti õpilasele ette üks näidis. Täpsem uuringu protseduuri kirjeldus on esitatud lisana, lisa 3.

Pärast lugemistehniliste oskuste hindamist anti lastele küsimustik lugemismotivatsiooni ja enesehinnangu täitmiseks, mille enamik täitis kohe ära (aja puuduse tõttu võtsid kaks last küsimustiku koju kaasa ja tõid tagasi järgmisel kohtumisel). Lisaks said nad küsimustiku lapsevanemale, mille pidid õpilased samuti järgmisel kohtumisel tagastama. Pärast laste testimist anti küsimustikud ka klassiõpetajatele, et saada nende hinnangut õpilaste lugemisoskuse, -motivatsiooni ja enesehinnangu kohta.

Kõigi nelja rühmaga toimusid lugemistehnilisi oskuseid arendavad õpiabitunnid kord nädalas – testgruppides koeraga ja kontrollgruppides koerata. Tunnid planeeris ja viis läbi lõputöö autor. Tundide toimumisaeg oli igal nädalal erinev ning lepiti kokku arvestades erinevate osapoolte võimalusi. Testgrupi ehk koeraga lugemistunnid toimusid kooli raamatukogus või sotsiaalpedagoogi ruumis ning kontrollgrupi tunnid eripedagoogi klassis. Tulemuste paremaks võrdlemiseks olid tunnid oma ülesehituselt ja sisult võimalikult sarnased. Aluseks võeti alati samal nädalal toimunud koeraga õpiabitund ning kontrollgrupis asendati koera kaasavad harjutused (näiteks järjekorra loosimisel koeraga grupis kasutati abiks koera, kuid koerata grupis võtsid lapsed pimesi kotist värvilisi pulki – see, kes võttis esimesena punaste pulkade hulgast rohelise, sai endale järjekorranumbri valida). Nii test- kui ka kontrollgrupis kasutati samu tekste ja ülesandeid ning uurija andis tunde nii, et tundides tehtaks täpselt sama palju harjutusi (samas sõltus see palju õpilaste tasemest). Toimunud tundide üldine struktuur ning mõlema grupi näidiskonspektid on leitavad lisadest 4 ning 5.

Tundide peamiseks eesmärgiks oli arendada õpilaste lugemistehnilisi oskuseid ehk lugemise õigsust ja kiirust ning tõsta lugemismotivatsiooni ja enesehinnangut. Pöörati tähelepanu ka enesekontrollioskusele ning vähesel määral teksti mõistmisele. Esimeses õpiabitunnis tutvuti uurija ning testrühmas ka koeraga. Enne koera tutvustamist räägiti õpilastega koertest ning sellest, kuidas koera juuresolekul käituda. Koos uurijaga lepiti kokku reeglid, mida järgneva seitsme nädala jooksul järgida. Seejärel kutsuti ruumi koer koos

koerajuhiga ning tutvustati lastele looma. Kõigil õpilastel oli võimalus koerale ette lugeda. Lugemistehnilisi ülesandeid esimesel kohtumisel ei tehtud. Koerata grupis oli esimene kohtumine sarnane, kuid suurem osakaal oli erinevatest loomadest rääkimisel ning koerale lugemise asemel lugesid õpilased ette uurijale.

Iga tund algas erinevate teemade raames loomadest rääkimise ja lugemisega (lugemistekst, luuletused, anekdoodid) ning teksti analüüsimisega. Kõik tundides kasutatud lugemistekstid olid seotud loomadega. Lugemise õigsuse harjutamiseks kasutati erinevaid ülesandeid, näiteks sõna lugemine vastavalt kirjpildile, sõnade otsimine tähereast, lause lõpetamine õige sõnaga (valikuvariandid, millest kaks sõna on kirjutatud valesti) jm. Lugemise kiiruse harjutamiseks tehti spetsiaalseid ülesandeid vähe, kuid näiteks loeti pikenevaid ja lühenevaid lauseid. Lisaks arendati enesekontrollioskust ehk lastel olid ees laused ning uurija luges neile ette veaga lause – õpilaste ülesandeks oli leida, millises sõnas uurija vea tegi. Samuti harjutati lausete parandamist.

Koera kaasati testgrupi tundidesse erineval viisil. Kõige traditsioonilisem viis koera õpiabitundidesse kaasata oli koerale lugemine, mida tehti igal kohtumisel nii lugemisteksti kui ka erinevaid harjutusi ette lugedes. Samuti võimaldati koeral olla abiks järjekorra loosimisel. Näiteks peideti numbrikaardid 1–4 plastiktopside alla koos maiustustega. Õpilased võtsid järjekorda ning andsid ükshaaval koerale käskluse *Otsi!* Koer valis ühe topsi, sai selle alt maiustuse ning käskluse andnud laps võttis topsi alt järjekorranumbri. Koeral oli roll ka töölehtede või lausesedelite jagamisel. Kõik lehed olid kas koera seljakotis või koerajuhi käes ning õpilased pidid need lehed koeralt kätte saama. Selleks öeldi koerale erinevaid käskluseid (näiteks *Siia!*, *Istu!*, *Lama!*), anti koerale maiustus ning vastu sai õpilane töölehe. Kontrollgrupis asendati eelnimetatud harjutused kas mõistatuste arvamise, täringu veeretamise või muude ajaliselt kattuvate tegevustega.

Pärast seitsmenädalast sekkumist kohtuti lastega, et hinnata uuesti lugemistehnilisi oskuseid, lugemismotivatsiooni ja enesehinnangut. Lugemistehniliste oskuste hindamiseks kasutati sama testmaterjali. Kõik testimised lindistati ning tulemused transkribeeriti. Uuesti anti lastele küsimustik lugemismotivatsiooni ja enesehinnangu hindamiseks, mida täitis laps võimalusel samal päeval. Koju anti kaasa uus küsimustik lapsevanemale, mille õpilane pidi tagastama oma klassiõpetajale. Tagamaks lastevanemate võimalikult suure vastamisprotsendi, võimaldati küsimustikku täita ka elektroonselt – see saadeti vanematele koos selgitusega meilile. Küsimustiku sai ka klassiõpetaja. Lastevanematelt ei olnud võimalik kõiki küsimustikke kätte saada. Kontrollrühmas jäi tagastamata ühe õpilase esimene ning teise õpilase teine küsimustik.

Kahe nädala möödudes oli esialgu planeeritud anda kõigile osapooltele kolmandad küsimustikud, et näha kas sekkumise tulemused olid püsivad või mitte, kuid küsimustike kättesaamise raskuste tõttu loobuti sellest.

### ***Andmeanalüüs***

Hüpoteeside kontrollimiseks kasutati kvantitatiivset ja kvalitatiivset andmeanalüüsi. Lugemise õigsuse, kiiruse ja enesekontrollioskuse analüüsimiseks transkribeeriti testi tulemused, korrigeeriti andmeid programmis Microsoft Excel 2016 ning analüüsiti tulemusi programmis IBM SPSS Statistics versioonis 25, milles kasutati statistiliselt oluliste erinevuste leidmiseks sõltumatute valimite T-testi.

Õpilaste, õpetajate ja lastevanemate hinnanguid lugemisoskusele, -motivatsioonile ja enesehinnangule analüüsiti nii kvantitatiivselt kui ka kvalitatiivselt. Selleks kasutati kvalitatiivset sisuanalüüsi ning gruppidevaheliste erinevuste leidmiseks IBM SPSS Statistics programmis Mann-Whitney U-testi.

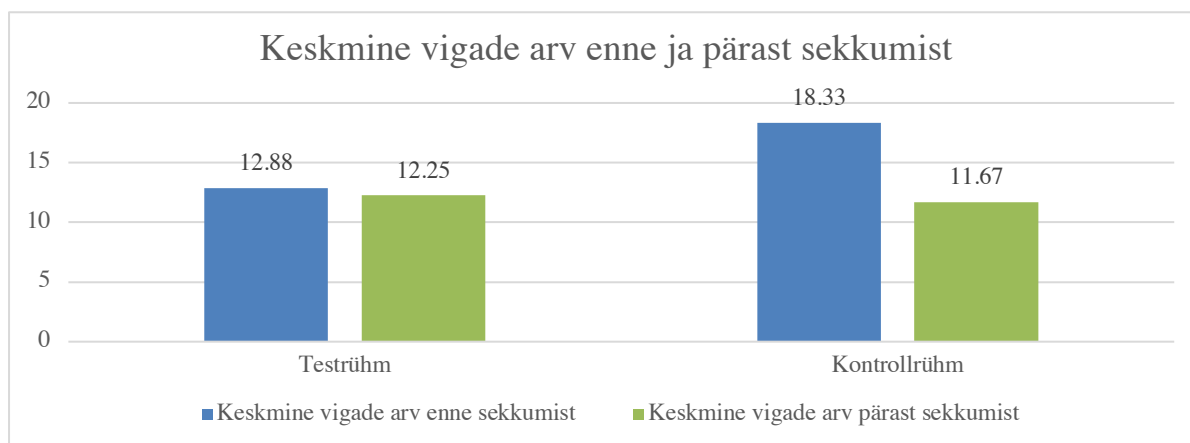
## **Tulemused**

Järgnevatel peatükkidel on tulemuste analüüsimiseks õpilaste nimed kodeeritud. Kokku osales sekkumises 14 õpilast, kellest kaheksa moodustasid testrühma ning kuus kontrollrühma. Testgrupi õpilased on vastavalt A, B, C, D, F, G, H, I ning kontrollgrupi õpilased J, K, L, M, N, O.

### ***Lugemise õigsus***

Lugemise õigsuse hindamiseks paluti lastel lugeda 50 pildikaardi all olevaid nimetusi. 27 sõna oli kirjutatud valesti, kuid õpilase ülesandeks oli lugeda vastavalt kirja-pildile. Testgrupis tehti esimesel lugemisel 5–18 viga ( $M=12,88$ ;  $SD=4,4$ ) ning kontrollgrupis 5–27 viga ( $M=18,33$ ;  $SD=7,8$ ). Pärast sekkumist tegid testgrupis olnud õpilased 3–18 viga ( $M=12,25$ ;  $SD=5,5$ ) ning kontrollgrupis 1–23 viga ( $M=11,67$ ;  $SD=9,3$ ). Keskmised vigade arvud mõlema grupi kohta on toodud joonisel 1. Kokkuvõtvalt tehti testgrupis sekkumise järel 4,9% ning kontrollgrupis 36,4% vähem vigu ehk kontrollgrupis paranes lugemise õigsus rohkem kui testgrupis. Kasutades sõltumatute valimite t-testi ilmnis gruppide lugemisvigade muutuste võrdlemisel sekkumise järel statistiliselt oluline erinevus  $p=0,018$ .





*Joonis 1.* Sõnade lugemisel tehtud vigade arvu keskmine enne ja pärast sekkumist test- ning kontrollgrupis

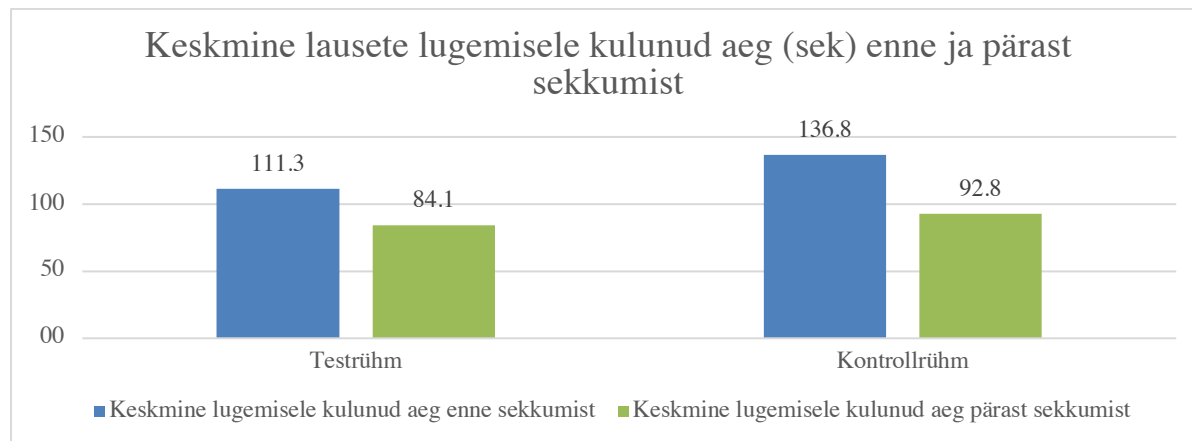
Ükski õpilane ei lugenud sekkumise alguses ega lõpus kõiki sõnu õigesti. Kõige vähem vigu tegi üks kontrollrühma õpilane. Vastavalt viis viga enne sekkumist ning üks viga pärast sekkumist. Kõige rohkem paranes ühe kontrollrühma lapse lugemise õigsus: esimesel lugemisel tegi 18 viga ning teisel lugemisel ainult neli viga. Tema lugemise õigsus paranes 71%. Testgrupis jäi ühel õpilasel tulemus samaks ning kolmel lapsel tuli vigu juurde (kahel õpilasel üks ja ühel õpilasel neli viga) – sealjuures vead tehti võrreldes esimese testimisega erinevates sõnades.

### ***Lugemise kiirus***

Lugemise kiirust hinnati lugemistehniliste oskuste testi teise ülesande põhjal, kus õpilane pidi lugema enne lausete kuulamist kõva häälega lause ette. Lauseid, mille põhjal lugemiskiirust arvestati, oli kokku kümme. Õpilaste loetud laused lindistati ning uurija pani hiljem analüüsides kirja lausete lugemisele kulunud aja (sekundites). Selle sisse arvestati ka lause parandamisele kulunud aeg juhul, kui õpilane luges lause valesti ning uurija pidi lapse tähelepanu veale suunama ja paluma sõna uuesti lugeda.

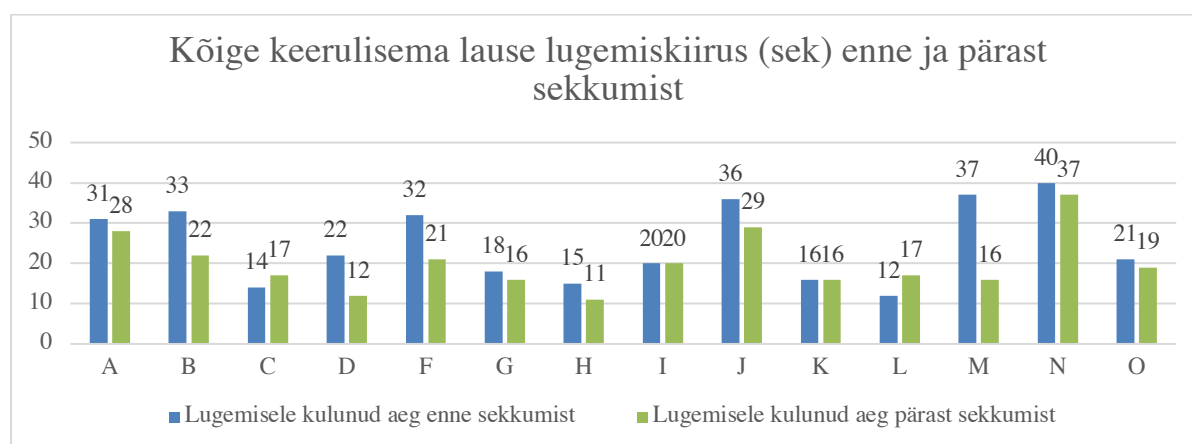
Testrühmas kulus esimesel testimisel õpilastel lausete lugemisele 70–147 sekundit ( $M=111,3$ ;  $SD=29,9$ ) ning kontrollrühmas 69–227 sekundit ( $M=136,8$ ;  $SD=61,2$ ). Pärast sekkumist kulus testgrupis lausete lugemisele 55–107 sekundit ( $M=84,1$ ;  $SD=19,4$ ) ning kontrollgrupis 62–128 sekundit ( $M=92,8$ ;  $SD=27,2$ ). Keskmised lausete lugemisele kulunud ajad on toodud joonisel 2. Testi põhjal paranes koeraga sekkumises osalenud laste lugemiskiirus 24,4% ning kontrollgrupis 32,2% ehk koerata sekkumises osalenud õpilaste

lugemiskiirus paranes rohkem. Sõltumatute valimite t-testi alusel gruppides lausete lugemisele kulunud aegade muutuste võrdlemisel pärast sekkumist ei ilmnenud statistiliselt olulist erinevust ( $p>0,05$ ).



Joonis 2. Keskmine lausete lugemisele kulunud aeg sekundites enne ja pärast sekkumist test- ja kontrollgrupis.

Kuna laused olid raskusastme poolest erinevad, siis hinnati lisainfo saamise eesmärgil eraldi ka kõige pikema ja keerulisema lause lugemise kiirust (lugemiskiirused iga õpilase kohta joonisel 3). Testgrupis kulus keskmiselt enne sekkumist lause lugemisele 23,1 ning pärast sekkumist 18,4 sekundit. Kontrollgrupis aga vastavalt 27 ning 22,3 sekundit. Koeraga tundides osalenud laste lugemiskiirus ühe lause põhjal paranes 20,5% ning koerata tundides osalenud õpilastel 17,3%.

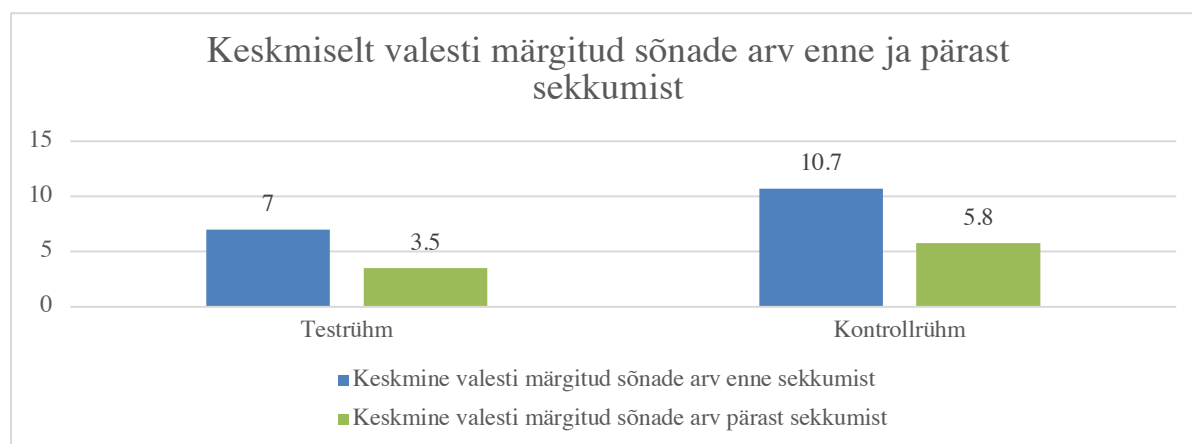


Joonis 3. Kõige pikema ja keerulisema lause lugemiskiirus sekundites enne ja pärast sekkumist.

### ***Enesekontrollioskus***

Enesekontrollioskust hinnati samuti lugemistehniliste oskuste testi teise ülesande põhjal, milles õpilase ülesandeks oli kuulata lauset ning märkida paberil samades lausetes sõnad, mida lindistusel teisiti öeldi ehk märkida veaga loetud sõnad. Analüüsiti valesti märgitud sõnu (sh loeti veaks need sõnad, mida lindistusel valesti öeldi, kuid laps jättis tähistamata).

Testgrupis tehti sõnade märkimisel enne sekkumist 2–14 viga ( $M=7$ ;  $SD=4,3$ ) ning kontrollgrupis 3–18 viga ( $M=10,7$ ;  $SD=5,2$ ). Pärast sekkumist tegid testrühma õpilased 1–6 viga ( $M=3,5$ ;  $SD=1,6$ ) ning kontrollrühma õpilased 3–11 viga ( $M=5,8$ ;  $SD=2,9$ ). Valesti märgitud sõnade keskmised enne ja pärast sekkumist on joonisel 4. Testi põhjal paranes koeraga tundides osalenud laste enesekontrollioskus 50% ning kontrollrühmas 45,8%. Seega enesekontrollioskus paranes rohkem testrühmas. Sõltumatute valimite t-testi järgi puudub kahe grupi tulemuste muutuste vahel statistiliselt oluline erinevus ( $p>0,05$ ).



Joonis 4. Valesti märgitud sõnade keskmine arv enne ja pärast sekkumist test- ning kontrollrühmas.

### ***Õpilaste hinnang lugemismotivatsioonile ja enesehinnangule***

Lugemismotivatsiooni hindamiseks küsiti õpilastelt kas neile meeldib lugeda, kui palju nad loevad ning mida neile meeldib lugeda. Enesehinnangu uurimiseks paluti õpilastel vastata, kas neile meeldib koolis lugeda, kas nad loevad kõva häälega või vaikselt ning kas lugemise juures on midagi rasket. Lisaks paluti lastel põhjendada, miks neile meeldib või ei meeldi lugeda.

Mõlema grupi õpilaste arvamus sellest, kui palju nad loevad ei muutunud sekkumise jooksul. Seevastu suhtumine lugemisse muutus testrühmas seitsme nädala jooksul veidi

paremaks. Vastused küsimustele *Kas sulle meeldib lugeda?* ning *Kui palju sa loed?* enne ja pärast sekkumist on toodud tabelis 2. Nende küsimuste osas gruppide vahel statistiliselt oluline erinevus puudub (Mann-Whitney U-test;  $p>0,05$ ).

Tabel 2. Vastused küsimustele *Kas sulle meeldib lugeda?* ning *Kui palju sa loed?* enne ja pärast sekkumist test- ning kontrollrühmas

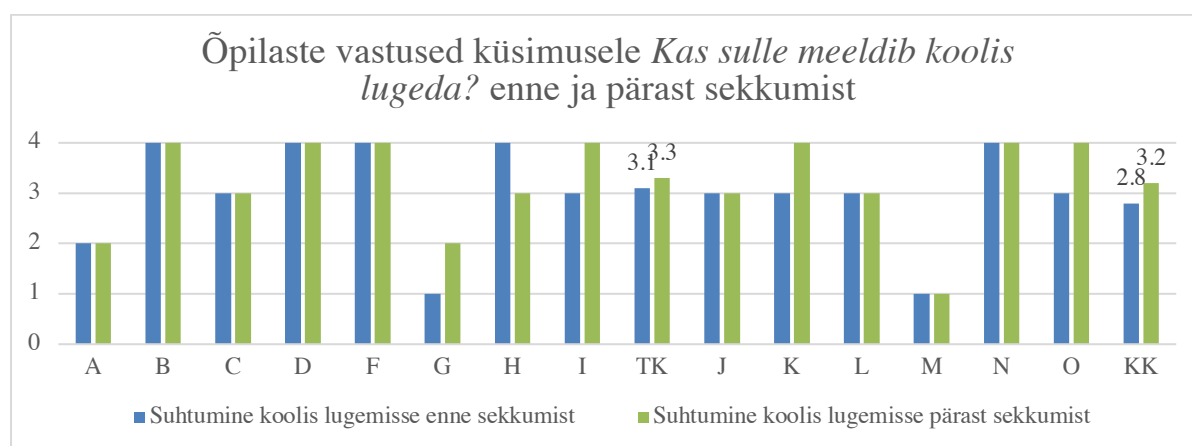
Õpilane	Kas sulle meeldib lugeda? (enne sekkumist)	Kas sulle meeldib lugeda? (pärast sekkumist)	Kui palju sa loed? (enne sekkumist)	Kui palju sa loed? (pärast sekkumist)
A	natuke meeldib	natuke meeldib	loen natuke	loen natuke
B	väga meeldib	väga meeldib	loen palju	loen palju
C	natuke meeldib	natuke meeldib	loen natuke	loen natuke
D	natuke meeldib	natuke meeldib	loen natuke	loen natuke
F	väga meeldib	väga meeldib	loen palju	loen palju
G	<b>pigem ei meeldi</b>	<b>natuke meeldib</b>	loen natuke	loen natuke
H	väga meeldib	väga meeldib	loen palju	loen palju
I	väga meeldib	väga meeldib	loen natuke	loen natuke
J	<b>pigem ei meeldi</b>	<b>ei meeldi üldse</b>	loen natuke	loen natuke
K	väga meeldib	väga meeldib	loen natuke	loen natuke
L	<b>natuke meeldib</b>	<b>väga meeldib</b>	loen natuke	loen natuke
M	ei meeldi üldse	ei meeldi üldse	loen natuke	loen natuke
N	väga meeldib	väga meeldib	loen natuke	loen natuke
O	natuke meeldib	natuke meeldib	loen natuke	loen natuke

Märkus. A–I = testgrupp; J–O = kontrollgrupp. Paksus kirjas märgitud hinnangud, mis sekkumise jooksul muutusid.

Motivatsiooni hindamiseks küsiti ka mida õpilastele lugeda meeldib. Sekkumise alguses vastas seitse testgrupi õpilast, et neile meeldib lugeda raamatuid ning üks lastest täpsustas, et talle meeldib lugeda lühikesi raamatuid. Üks õpilane eelistas lugeda koomikseid. Kontrollgrupis eelistas raamatuid lugeda neli õpilast ning sarnaselt testgrupile üks õpilane koomikseid. Lisaks meeldis kahele õpilasele lugeda lühikesi lugusid (üks nendest märkis nii raamatud kui ka lühikesed lood).

Seitsme nädala möödudes õpilaste lugemiseelistused väga palju ei muutunud. Nii test- kui ka kontrollrühmas jäi raamat kõige populaarsemaks (vastavalt kuus ja neli õpilast), kuid mõlemasse gruppi lisandus luuletuste lugemise soov. Lisaks luuletustele ja raamatutele märkis kolm õpilast ka eelistusena koomiksid (testgrupis kaks ja kontrollgrupis üks õpilane). Õpilaste suurenev soov lugeda luuletusi võis olla seotud sellega, et ka sekkumise jooksul loeti ühes tunnis luuletusi.

Õpilaste arvamus koolis lugemisest muutus vähe. Testgrupis muutus ühe õpilase hinnang positiivsemaks ning ühe hinnang negatiivsemaks. Kontrollgrupis muutus pärast sekkumist kahe õpilase arvamus koolis lugemise osas positiivsemaks, teiste õpilaste arvamus jäi samaks (vt joonis 5). Kokkuvõttes muutus kontrollrühmas õpilaste arvamus koolis lugemisest rohkem positiivsemaks kui testrühmas. Gruppide hinnangute võrdlemisel enne ja pärast sekkumist ei ilmnenud statistiliselt olulist erinevust (Mann-Whitney U-test;  $p > 0,05$ ).



Joonis 5. Õpilaste vastused küsimusele *Kas sulle meeldib koolis lugeda?* test- ja kontrollrühmas enne ning pärast sekkumist.

*Märkus.* TK = testrühma keskmine tulemus, KK = kontrollrühma keskmine tulemus; 1 = ei meeldi üldse; 2 = pigem ei meeldi; 3 = natuke meeldib; 4 = väga meeldib

Küsimusele, kas neile meeldib lugeda kõva häälega või vaikselt, vastasid enne sekkumist pooled testrühma õpilased, et nad eelistavad lugeda kõva häälega. Teised neli õpilast märkisid eelistuseks vaikselt lugemise. Pärast sekkumist meeldis kõva häälega lugeda vaid kahele õpilasele ning vaikselt kuuele.

Kontrollrühmas vastasid sekkumise eel samuti pooled õpilased, et neile meeldib lugeda kõva häälega, seega kolm õpilast märkis eelistuseks vaikselt lugemise. Pärast sekkumist jäi kontrollrühma õpilaste lugemisviisi eelistus samaks.

Enesehinnangu uurimiseks küsiti ka, kas õpilaste arvates on lugemise juures midagi rasket ning kui on, siis mis on raske. Sekkumise eel väitis kolm testgrupi ning üks kontrollgrupi õpilane, et lugemise juures ei ole midagi rasket ning kaks õpilast jätsid mõlemas rühmas küsimusele vastamata. Seitsme nädala möödudes vastasid küsimusele kõik lapsed peale ühe testrühma õpilase ning vaid üks testrühma õpilane vastas, et lugemisel pole midagi rasket. Õpilaste hinnanguid lugemisel tekkivate raskuste kohta enne ja pärast sekkumist illustreerib tabel 3. Mõlema grupi vastused küsimusele on pärast sekkumist mitmekesisemad ning neli õpilast, kelle jaoks esialgu ei olnud lugemise juures midagi rasket, leidsid sekkumise järel vähemalt ühe raskuse.

*Tabel 3. Õpilaste vastused küsimusele Kas lugemise juures on midagi rasket? Mis on raske? test- ja kontrollrühmas enne ning pärast sekkumist*

<b>Õpilane</b>	<b>Raskused lugemisel enne sekkumist</b>	<b>Raskused lugemisel pärast sekkumist</b>
A	Pikkade keeruliste sõnade lugemine	Pikkade keeruliste sõnade lugemine
B	-	Midagi pole rasket
C	Lugemine ise on raske	Lugemine ise on raske
D	Pikkade keeruliste sõnade lugemine	Pikkade keeruliste sõnade lugemine
F	Midagi pole rasket	Pikkade keeruliste sõnade lugemine
G	-	-
H	Midagi pole rasket	Ladusalt lugemine
I	Midagi pole rasket	Lugemisjärje hoidmine
J	-	Pikkade keeruliste sõnade lugemine
K	Pikkade keeruliste sõnade lugemine	Pikkade keeruliste sõnade lugemine
L	Kirjavahemärkide märkamine	Kirjavahemärkide märkamine
M	Midagi pole rasket	Pikkade keeruliste sõnade lugemine
N	Kõva häälega lugemine	Ladus lugemine
O	-	Ladus lugemine

*Märkus.* A–I = testgrupp, J–O = kontrollgrupp; “-” küsimusele jäeti vastamata

Mõistmaks, miks õpilastele meeldib või ei meeldi lugeda, paluti lastel valida sobiv variant ning lõpetada järgnev lause: *Mulle meeldib/ei meeldi lugeda, sest...* Selle põhjal muutus testrühmas kahe õpilase arvamus lugemisest paremaks ning ühe kontrollrühma õpilase arvamus halvemaks (vt tabel 4). Ülejäänud õpilaste arvamus lugemisest jäi sekkumise jooksul samaks, mõnel juhul muutusid vaid põhjendused.

Tabel 4. Õpilaste vastused lause *Mulle meeldib/ei meeldi lugeda, sest...* lõpetamisel enne ja pärast sekkumist test- ning kontrollrühmas

Õpilane	Mulle meeldib/ei meeldi lugeda, sest... (enne sekkumist)	Mulle meeldib/ei meeldi lugeda, sest... (pärast sekkumist)
A	<b>meeldib, ei meeldi</b>	<b>meeldib, sest vahel on huvitavad lood</b>
B	meeldib, sest saab erinevaid asju teada	meeldib
C	ei meeldi, sest see on raske	ei meeldi, sest see on raske
D	meeldib	meeldib, sest see on lahe
F	meeldib, sest see on tore	meeldib, sest see on tore
G	<b>ei meeldi, sest see on raske</b>	<b>meeldib, kui on põnevad raamatud</b>
H	meeldib, sest see on lahe	meeldib, sest lugemine teeb targaks
I	meeldib	meeldib, sest lugemine teeb targaks
J	ei meeldi, sest see on igav	ei meeldi, sest see on raske ja igav
K	<b>meeldib, sest raamatud on huvitavad</b>	<b>ei meeldi, sest lugemine on igav</b>
L	meeldib, sest saab erinevaid asju teada; saab targaks	meeldib, sest saab targaks ja kiiremini lugeda
M	ei meeldi, sest lugema peab palju	ei meeldi, sest see on igav
N	meeldib, sest saab erinevaid asju teada	meeldib
O	-	meeldib, sest lood on huvitavad

Märkus. A–I = testgrupp, J–O = kontrollgrupp; “-” küsimusele jäeti vastamata. Paksus kirjas on märgitud hinnangud, mis sekkumise jooksul muutusid.

Järgnevalt tuuakse vastused küsimustele, mida küsiti ainult pärast sekkumist.

*Kas sulle meeldis lugemistundides käia? ning Miks sulle meeldis/ei meeldinud lugemistundides käia?*

Testgrupis vastasid kõik õpilased, et neile meeldis lugemistundides käia. Üks õpilane ei põhjendanud oma arvamust ning üks õpilane kirjutas, et seal oli lahe. Ülejäänud kuus õpilast mainisid oma vastuses koera ning seda, et temaga oli tore ülesandeid lahendada, mängida ning meeldis koerale lugeda.

Kontrollgrupis soovisid vastasid pooled ehk kolm õpilast, et neile meeldis tundides käia. Üks õpilane valis mõlemad variandid (meeldis ning ei meeldinud). Põhjusteks toodi: *meeldis tunde andnud õpetaja; lugeda oli palju kergem, kui tavalises tunnis; lugemistunnis oli vähe inimesi; mõned ülesanded olid lahedad*. Ülejäänud kolm õpilast märkisid, et neile ei meeldinud lugemistundides käia, sest seal pidi lugema ning tundides oli igav. Üks nendest märkis ka, et vahel talle meeldis tundides osaleda, kuid oma vastust ei põhjendanud. Seega lugemistundides meeldis rohkem käia nendele õpilastele, kelle tundides osales ka koer.

*Kas sulle meeldis lugemistundides lugeda? ning Miks sulle meeldis/ei meeldinud lugemistundides lugeda?*

Kõigile koeraga tundides osalenud õpilastele meeldis lugemistundides lugeda. Üks õpilane märkis, et tavaliselt talle ei meeldi lugeda, kuid lugemistunnis oli hea lugeda, sest seal oli rahulikum ning vähem inimesi. Sarnast põhjendust kasutasid veel kaks õpilast. Lisaks sellele kirjutati, et tundides oli lõbus, tekstid olid toredad ning sai koerale lugeda.

Kontrollrühmas vastas neli õpilast, et neile meeldis lugemistundides lugeda. Sarnaselt testrühmale vastasid õpilased, et lugemistunnis oli parem lugeda, sest inimesi oli vähem. Kaks õpilast vastasid, et neile ei meeldinud tundides lugeda. Põhjuseks toodi, et lugemine on raske ning üks laps vastas, et talle lihtsalt ei meeldi lugeda. Kokkuvõttes oli lugemine toimunud tundides meeelpärasem testrühma õpilastele.

*Kas sa lugesid lugemistundidest kaasa saadud tekste, luuletusi, anekdoote?*

Pooled testgrupi õpilased vastasid, et nad lugesid alati tundidest kaasa saadud materjale. Kaks õpilast lugesid peaaegu alati, üks õpilane luges väga harva ning üks laps ei lugenud üldse.

Kontrollgrupis lugesid alati tundidest kaasa saadud tekste neli õpilast, peaaegu alati luges üks ning väga harva luges samuti üks õpilane. Seega vastuste põhjal lugesid kodus tunnimaterjale rohkem kontrollrühma õpilased.

### ***Õpetaja hinnang õpilase lugemisoskusele, -motivatsioonile ja enesehinnangule***

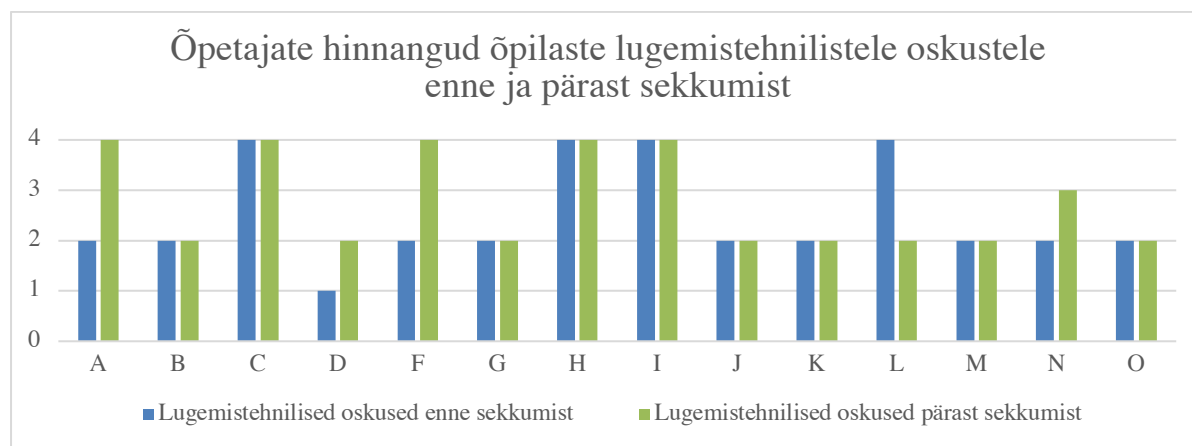
Lugemisoskuse uurimiseks paluti õpetajatel hinnata õpilaste lugemistehnilisi oskuseid ning võimalusel kirjeldada, milles on õpilasel probleeme. Motivatsiooni hindamiseks küsiti kas



õpilasele meeldib lugeda, kas õpilane kasutab lugema hakates vältimisstrateegiaid, kuidas suhtub õpilane lugemisega seotud kodustesse töödesse ning milliseid emotsioone lugemine õpilases tekitab. Enesehinnangu uurimiseks küsiti, kas õpilane julgeb valju häälega lugeda ning kuidas hindavad õpetajad õpilase enesehinnangut.

Õpetajad hindasid õpilaste lugemistehnilisi oskuseid enne ja pärast sekkumist. Koeraga tundides osalenud laste oskuseid hinnati enne sekkumise algust üldiselt kehvadeks. Õpiabitundide tulemusena suurenes aga nende õpilaste osakaal, kelle lugemistehnilisi oskuseid hinnati headeks.

Kontrollrühmas hindasid õpetajad laste lugemistehnilisi oskuseid samuti valdavalt kehvadeks. Sekkumise tulemusena ei muutunud õpetajate hinnangud oluliselt. Vaid ühe õpilase oskused paranesid ning ühe õpilase lugemistehnilisi oskuseid hinnati pärast sekkumist veel kehvamaks. Õpetajate hinnanguid mõlemas grupis illustreerib joonis 6. Seega õpetajate arvates muutusid lugemistehnilised oskused paremaks pigem testrühmas. Õpetajate hinnangute vahel gruppide lugemistehnilistele oskustele puudub statistiliselt oluline erinevus (Mann-Whitney U-test;  $p > 0,05$ ), kuid tähelepanuväärne on, et statistilise olulisuse väärtus on  $p = 0,073$ . Märkimist väärib, et õpetajate hinnangute ja lugemistehniliste oskuste testi tulemused on osaliselt vastuolus. Testi tulemuste ja õpetajate hinnangute võrdlus on tabelis 5.



Joonis 6. Õpetajate hinnangud õpilaste lugemistehnilistele oskustele test- ja kontrollrühmas enne ning pärast sekkumist.

Märkus. 1 = väga kehvad; 2 = kehvad; 3 = head; 4 = väga head

Tabel 5. Õpetajate hinnangute ja lugemistehniliste oskuste testi tulemuste võrdlus enne ja pärast sekkumist test- ning kontrollrühmas

Õpilased	Õpetaja hinnang lugemisoskusele enne ja pärast	Lugemise õigsus enne ja pärast (vead sõnade lugemisel)	Lugemise kiirus enne ja pärast (keskmine lausete lugemisele kulunud aeg sekundites)	Enesekontrollioskus enne ja pärast (valesti märgitud sõnade arv)
A	kehvad/head	13/14	127/107	11/2
B	kehvad/kehvad	18/18	130/106	7/4
C	head/head	11/8	70/69	14/4
D	väga kehvad/kehvad	9/8	89/55	5/5
F	kehvad/head	14/18	128/94	2/1
G	kehvad/kehvad	16/17	147/86	10/6
H	head/head	17/12	71/64	3/3
I	head/head	5/3	128/92	4/3
J	kehvad/kehvad	18/4	227/128	18/4
K	kehvad/kehvad	24/13	93/62	11/5
L	head/kehvad	15/7	69/60	3/5
M	kehvad/kehvad	21/22	116/94	13/11
N	kehvad/kehvad	27/23	195/112	12/3
O	kehvad/kehvad	5/1	121/101	7/7

Märkus. A–I = testgrupp, J–O = kontrollgrupp

Õpetajate hinnangul olid testrühmas enne sekkumist peamisteks probleemideks lugemise ladusus (aeglane lugemistempo, liigsed pausid, veerimine), õigsus, intonatsioon ning lugedes vigade ja kirjavahemärkide märkamine. Sekkumise järel lisandus kirjalike tekstide mõistmise raskus, samas kordagi ei märgitud intonatsiooni probleeme.

Kontrollrühmas olid sekkumise alguses probleemiks ladusus, õigsus, kirjaliku teksti mõistmine ning kirjavahemärkide märkamine. Pärast sekkumist jäid probleemid valdavalt samaks, kuid kirjaliku teksti mõistmist eraldi ei mainitud. Tulemuste võrdlemine kontrollgrupis on aga raskendatud, sest kahel õpilasel (J ning K) muutus sekkumise ajal

klassiõpetaja ning uue õpetaja kokkupuude õpilastega oli vähenenud. Õpetajate hinnangud mõlema grupi õpilaste lugemisprobleemide kohta enne ja pärast sekkumist on toodud tabelis 6.

Tabel 6. Õpetajate hinnangud õpilaste lugemisprobleemide kohta enne ja pärast sekkumist test- ning kontrollrühmas

Õpilased	Probleemid lugemistehnilistes oskustes enne sekkumist	Probleemid lugemistehnilistes oskustes pärast sekkumist
A	ladusus, intonatsioon	ladusus, kirjaliku teksti mõistmine
B	ladusus, intonatsioon	ladusus, kirjaliku teksti mõistmine
C	ladusus, intonatsioon	ladusus, kirjaliku teksti mõistmine
D	ladusus, intonatsioon, õigsus, enesekontrollioskus	ladusus, kirjaliku teksti mõistmine
F	ladusus, õigsus	õigsus
G	ladusus, õigsus	ladusus, õigsus
H	õigsus	õigsus
I	ladusus, kirjavahemärkide märkamine	kirjavahemärkide märkamine
J	ladusus, kirjaliku teksti mõistmine	ladusus, õigsus
K	kirjavahemärkide märkamine, kirjaliku teksti mõistmine	õigsus
L	ladusus, õigsus	ladusus, õigsus
M	ladusus, õigsus, kirjavahemärkide märkamine	ladusus, õigsus, kirjavahemärkide märkamine
N	ladusus, õigsus, kirjaliku teksti mõistmine, kirjavahemärkide märkamine	ladusus, õigsus
O	ladusus, õigsus, kirjavahemärkide märkamine	ladusus

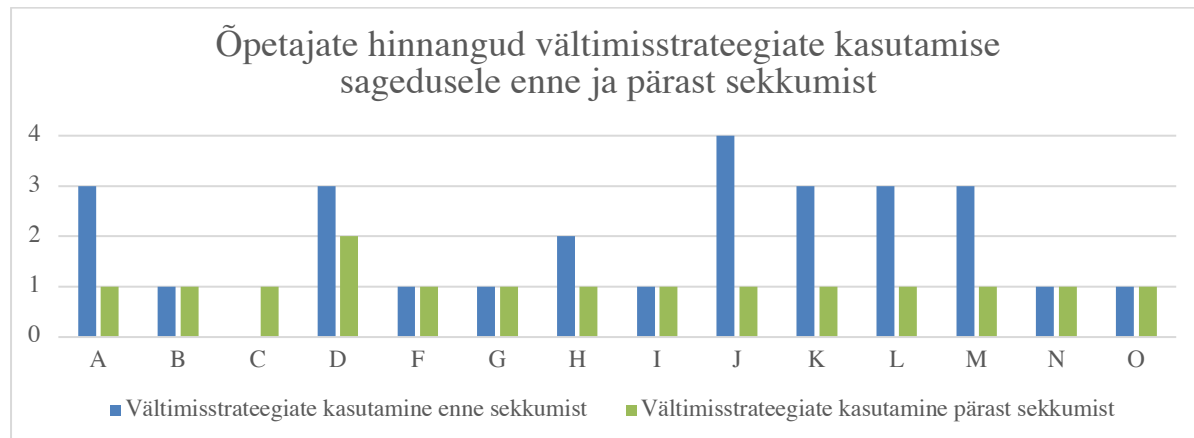
Märkus. A–I = testgrupp, J–O = kontrollgrupp

Nii test- kui ka kontrollrühmas hinnati õpilaste motivatsiooni enne sekkumist keskpäraseks. Mõlemas rühmas oli õpilasi, kelle puhul märgiti, et lastele pigem ei meeldi lugeda kui ka neid, kellele meeldib väga. Lugemise meeldivuse ja lugemist eeldavate koduste

tööde kohta vastates jäid nii kontroll- kui ka testrühma õpetajate arvamused võrreldes esimese küsimustikuga samaks. Õpetajate hinnangutes lugemise meeldivuse osas puudub gruppide vahel statistiliselt oluline erinevus (Mann-Whitney U-test;  $p>0,05$ ).

Õpilaste suhtumise kohta lugemist eeldavatesse kodustesse töödesse testrühmas ei saadud vajalikku infot (kuue õpilase kohta ei osanud õpetaja vastata). Kontrollrühmas seevastu arvasid õpetajad, et kolmele grupis olevale õpilasele lugemisega seotud kodused ülesanded pigem ei meeldi, kahele õpilasele meeldivad ning ühe õpilase kohta ei osanud õpetaja vastata.

Suurim erinevus kahe grupi vahel ilmnes vältimisstrateegiate kasutamises, mida õpetajate hinnangul kasutasid enne sekkumist kontrollrühma õpilased rohkem. Seitsme nädala jooksul vähenes vältimisstrateegiate kasutamise sagedus mõlemas grupis märgatavalt. Õpetajate arvates ei kasutanud sekkumise järel ükski kontrollrühma õpilane vältimisstrateegiaid ning testrühmast tegi seda vaid üks õpilane ning sedagi väga harva (vt joonis 7). Kontrollrühma osas tuleb tulemustesse õpetaja vahetuse tõttu suhtuda kriitiliselt. Kahe grupi vahel puudub vältimisstrateegiate kasutuses statistiliselt oluline erinevus (Mann-Whitney U-test;  $p>0,05$ ).



*Joonis 7.* Õpetajate hinnangud õpilaste vältimisstrateegiate kasutamise sagedusele test- ja kontrollrühmas enne ning pärast sekkumist.

*Märkus.* A–I = testgrupp, J–O = kontrollgrupp; 0 = ei oska öelda, 1 = ei kasuta üldse, 2 = kasutab väga harva, 3 = kasutab natuke, 4 = jah, kasutab

Testrühma õpetajad kirjeldasid, et sekkumise alguses olid vältimisstrateegiaid kasutavad õpilased lugema hakates passiivsed, tegelesid muude asjadega ning viitsid muul moel aega. Sekkumise järel kasutas aga vaid üks õpilane vältimisstrateegiaid ning nendest eelkõige passiivsust.

Kontrollrühma õpetajad märkisid, et enne sekkumist õpilased tegelesid kõrvaliste asjadega, mõtisklesid ning lehitsesid laual olevaid õpikuid ja vihikuid. Sekkumise järel kasutas ka kontrollgrupis vältimisstrateegiaid vaid üks õpilane. Õpetaja sõnul vaatas õpilane tihti aknast välja ning tegeles kõrvaliste asjadega. Mõlemas grupis vähenes vältimisstrateegiate kasutamine tunduvalt.

Viimaseks paluti õpilaste lugemismotivatsiooni hindamiseks õpetajatel kirja panna, kas ja kui palju ning milliseid emotsioone lugemine õpilases tekitab. Testgrupis saadi sekkumise alguses infot vaid kolme õpilase kohta (vt tabel 7). Kõigi kolme kohta täpsustati, et negatiivse emotsioonina tunnevad nad vahel vastumeelsust. Sekkumise järel muutusid hinnangud positiivsemaks ning eraldi toodi välja rõõm, uudishimu, põnevus.

Kontrollrühmas vastati sekkumise alguses, et õpilastel tekib nii negatiivseid kui ka positiivseid emotsioone (vt tabel 7), kuid ei täpsustatud milliseid emotsioone õpilased täpsemalt tunnevad. Seitsme nädala möödudes suurenes positiivsete emotsioonide osakaal kolmel õpilasel.

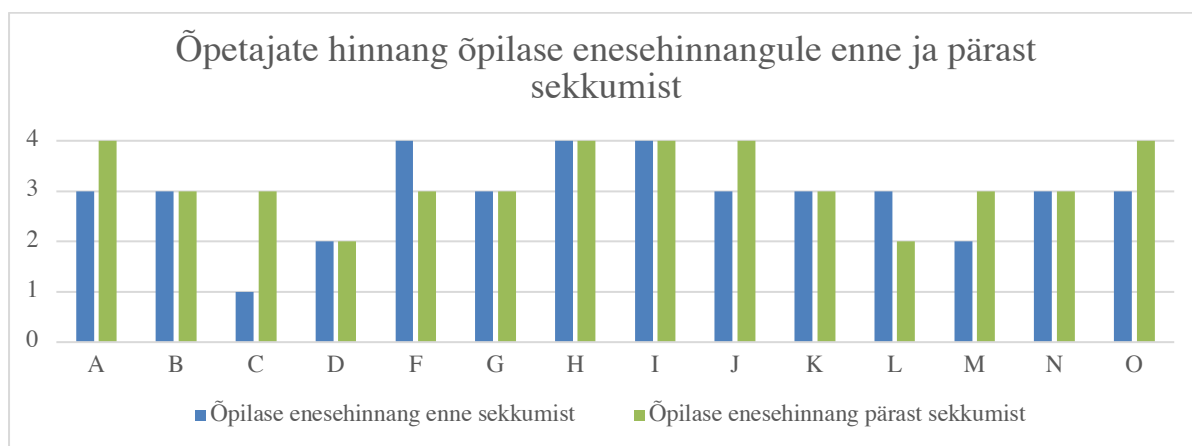
*Tabel 7. Õpetajate hinnangud õpilaste emotsioonidele lugema hakkamisel enne ja pärast sekkumist test- ning kontrollrühmas*

	<b>Positiivsed emotsioonid</b>	<b>Negatiivsed emotsioonid</b>	<b>Positiivsed ja negatiivsed emotsioonid</b>
Enne sekkumist (testrühm)	-	-	A, B, C
Pärast sekkumist (testrühm)	A, B, C	-	-
Enne sekkumist (kontrollrühm)	L	J, N	M, O
Pärast sekkumist (kontrollrühm)	K, L, N, O	J	M

*Märkus.* Testrühmas puuduvad andmed õpilaste D, F, G, H, I kohta ning kontrollrühmas enne sekkumist õpilase K kohta. “-” küsimusele jäeti vastamata

Enesehinnangu hindamiseks küsiti õpetajatelt, kas õpilane julgeb teiste ees valju häälega lugeda ning kuidas nad hindavad õpilase enesehinnangut. Õpetajate hinnangul

julgesid kõik test- ja kontrollrühma õpilased enne ja pärast sekkumist teiste ees valju häälega lugeda. Testgrupis muutus õpetajate arvates enesehinnang paremaks kahel ning halvemaks ühel õpilasel. Kontrollgrupis aga paremaks kolmel ning halvemaks ühel õpilasel (vt joonis 8). Õpetajate hinnangute põhjal muutus enesehinnang rohkem paremaks kontrollrühma õpilastel, kuid siinkohal on oluline märkida, et ühel õpilasel (J), kellel märgiti pärast sekkumist kõrgem enesehinnang, vahetus klassijuhataja. Õpetajate hinnangutes õpilaste enesehinnangule puudub gruppide vahel statistiliselt oluline erinevus (Mann-Whitney U-test;  $p>0,05$ ).



*Joonis 8. Õpetajate hinnangud õpilaste enesehinnangule test- ja kontrollrühmas enne ning pärast sekkumist*

*Märkus.* A–I = testgrupp, J–O = kontrollgrupp; 1 = väga madal, 2 = madal, 3 = hea, 4 = väga hea

Järgnevalt tuuakse vastused küsimustele, mida küsiti ainult pärast sekkumist.

*Kas märkasite õpilase lugemismotivatsioonis või enesehinnangus viimase 7 nädala jooksul muutuseid? Kui jah, siis milliseid?*

Testrühmas märgiti kuue õpilase lugemismotivatsioonis või enesehinnangus positiivseid muutuseid. Nende hulgas märgiti, et õpilased muutusid julgemaks ja enesekindlamaks, nad olid motiveeritud õpiabitundides käima ning olid nendest põnevil. Neist ühe õpilase enesekindluse tõus ja julguse muutus avaldus ka teistes tundides. Selle küsimuse alusel kahe õpilase enesehinnangus või lugemismotivatsioonis muutuseid ei olnud.

Kontrollrühmas märgiti vaid ühe õpilase motivatsioonis või enesehinnangus positiivseid muutuseid – laps oli julgem, rõõmsam ja positiivsem. Ülejäänud viie õpilase osas muutuseid ei märgatud. Seega koeraga tundides osalenud õpilaste lugemismotivatsioon ning enesehinnang paranes õpetajate hinnangul oluliselt rohkem, kui kontrollrühma õpilastel.

*Kas ja kuidas Teie hinnangul on lugemistunnid õpilase lugemismotivatsiooni ja lugemistehnilisi oskuseid (lugemise õigsus ja kiirus) muutnud?*

Testgrupis muutusid õpetajate arvates lugemistehnilised oskused paremaks kuuel õpilasel. Sealjuures märgiti: *lugemiskiirust on veidi juurde tulnud; lugemistunnid mõjusid ainult positiivselt – lugemise õigsus, tempo, ladusus muutus paremaks; lugemise tempo ja lausete kokku veerimine paranes*. Kahe õpilase puhul märgiti, et muutuseid ei avaldunud.

Kontrollgrupis paranesid õpetajate hinnangul õpilaste lugemistehnilised oskused kolmel õpilasel, kuid ainult ühe õpilase osas täpsustati, et paranes lugemiskiirus ja lugemisjärje hoidmine. Seega paranesid õpetajate arvates testrühma õpilaste lugemistehnilised oskused rohkem, kui kontrollrühma õpilastel.

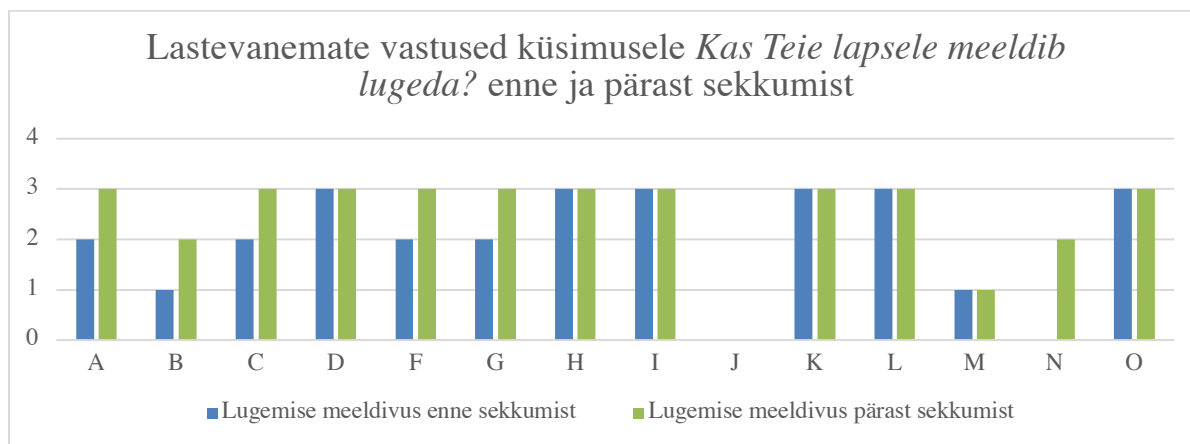
Kuigi lugemistehnilistele oskustele hinnangut andvas küsimuses jõuti samale tulemusele (vt lk 33 joonis 6) ehk õpetajate arvates paranesid lugemistehnilised oskused rohkem testrühma õpilastel, avaldub siinkohal tulemustes vastuolu. Kui nimetatud küsimuse alusel muutusid lugemistehnilised oskused testgrupis paremaks vaid kolmel õpilasel ning kontrollgrupis ühel õpilasel, siis selle küsimuse alusel muutusid lugemistehnilised oskused mõlema grupi õpilastel rohkem paremaks. On võimalik, et kuigi oskused paranesid, ei olnud muutus piisav, et anda üldiselt õpilaste oskustele paremat hinnangut.

### ***Lapsevanema hinnang lapse lugemismotivatsioonile ja enesehinnangule***

Lugemismotivatsiooni hindamiseks küsiti lastevanematelt kas ja mida meeldib lapsele lugeda, kuidas suhtub laps lugemisega seotud kodustesse töödesse, kui tihti ta loeb vabatahtlikult ning koos vanemaga, kas ja milliseid emotsioone lugemine lapses tekitab ning kas ja milliseid vältimisstrateegiaid laps kasutab. Õpilaste enesehinnangu uurimiseks küsiti, kas laps julgeb teiste ees valju häälega lugeda ning paluti hinnata lapse enesehinnangut. Kuigi lastevanematel võimaldati küsimustikke täita ka veebikeskkonnas ning saadeti koju mitmel korral paberkandjal, on kontrollgrupist puudu ühe lapsevanema esmane küsimustik ning ühe lapsevanema teine küsimustik (ei kattu omavahel).

Vanemate hinnangul olid testrühma õpilased uuringu alguses lugemise osas pigem negatiivselt meelestatud, kuid sekkumise järel meeldis nende arvates paljudele õpilastele veidi rohkem lugeda. Kuigi kontrollrühmas saab võrrelda vaid nelja lapsevanema vastuseid, olid nende hinnangud sekkumise alguses üldiselt positiivsemad. Seevastu ei muutunud kontrollgrupis vanemate arvates suhtumine lugemisse seitsme nädalaga paremaks ega halvemaks (vt joonis 9). Lugemise meeldivuse osas puudub gruppide vahel statistiliselt

oluline erinevus (Mann-Whitney U-test;  $p > 0,05$ ), kuid tähelepanuväärne on, et statistilise olulisuse väärtus on  $p = 0,053$ .



*Joonis 9.* Lastevanemate hinnangud enne ja pärast sekkumist sellele, kui võrd meeldib nende lastele lugeda (test- ja kontrollrühmas)

*Märkus.* A–I = testgrupp, J–O = kontrollgrupp; 0 = ei oska öelda/vastus puudub, 1 = ei meeldi üldse, 2 = pigem ei meeldi, 3 = natuke meeldib, 4 = väga meeldib

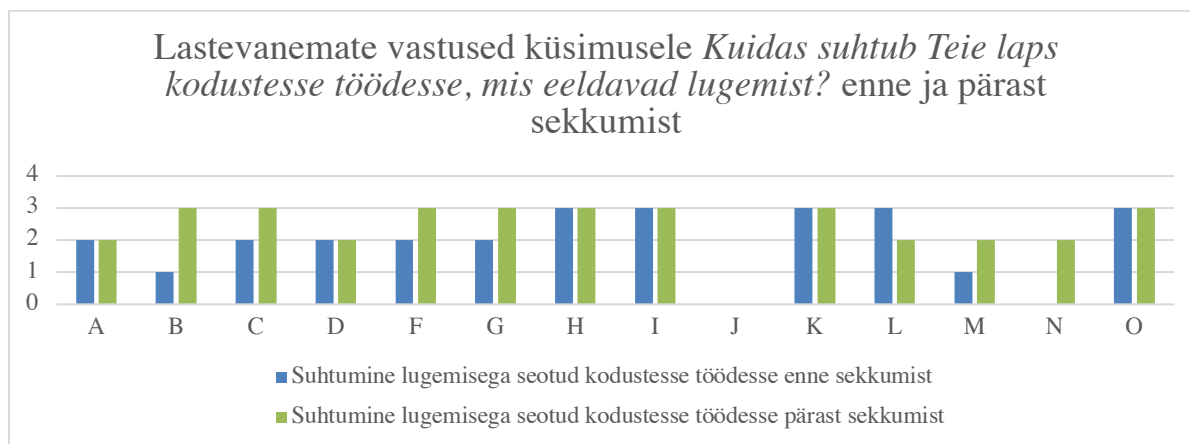
Lugemiseelistuste osas vastasid testrühma õpilaste vanemad, et õpilased loevad raamatuid ja koomikseid (vastavalt kolm ja viis õpilast, kellest ühel märgiti mõlemad variandid). Ühe lapse vanem ei pannud eelistust kirja. Pärast sekkumist tõusis raamatuid lugevate laste osakaal. Lastevanemate hinnangul meeldis nüüd raamatuid lugeda seitsmele õpilasele ning koomikseid neljale õpilasele (kolme õpilase küsimustikus olid märgitud mõlemad variandid). Nende valikute kõrval märkisid kaks vanemat ka anekdoodid ning lõbusad jutukesed.

Kontrollrühmas vastasid kolm lapsevanemat, et nende lastele meeldib lugeda raamatuid ning ühele lapsele meeldivad koomiksid. Tagastatud küsimustike põhjal ei muutunud sekkumise järel õpilaste eelistused. Õpilasele, kelle kohta esimeses küsimustikus andmed puuduvad, meeldis vanema sõnul sirvida ajakirju. Ühe õpilase andmed puuduvad. Kuigi kontrollrühmas on puudu kahe lapsevanema küsimustikud, võib olemasolevate andmate põhjal väita, et testrühmas muutusid laste lugemiseelistused rohkem.

Motivatsiooni osas uuriti ka, kuidas suhtuvad õpilased kodustesse töödesse, mis eeldavad lugemist. Vanemate arvamused on toodud joonisel 10. Õpilaste suhtumine muutus paremaks pooltel testrühma ning vaid ühel kontrollrühma õpilasel. Koerata tundides osalenud õpilaste seas oli ka üks, kelle suhtumine muutus halvemaks. Seega lugemist eeldavate



koduste ülesannete osas muutus suhtumine paremaks testgrupi õpilastel. Gruppide vahel ei tulnud selles küsimuses välja statistiliselt olulist erinevust (Mann-Whitney U-test;  $p > 0,05$ ).



**Joonis 10.** Lastevanemate hinnangud enne ja pärast sekkumist sellele, kuidas suhtuvad lapsed lugemist eeldavatesse kodustesse töödesse.

**Märkus.** A–I = testgrupp, J–O = kontrollgrupp; 0 = ei oska öelda/vastus puudub, 1 = ei meeldi üldse, 2 = pigem ei meeldi, 3 = natuke meeldib, 4 = väga meeldib

Testgrupi õpilaste vanemate hinnangul tekitas lugemine sekkumise alguses õpilastes nii positiivseid kui ka negatiivseid emotsioone (vt tabel 8). Viimastest toodi eelkõige välja viha, närvilisust, trotsi, nuttu, tüdimust. Samuti märgiti kahe lapse puhul, et nad peavad lugemist tüütuks kohustuseks. Positiivsete emotsioonidena märgiti rõõm ja põnevus. Pärast sekkumist vastati mitmel juhul, et lugemine tekitab nii positiivseid kui ka negatiivseid emotsioone. Sealjuures märgiti: *kui juba loeb, siis on meelepärane, aga alustamine on raske; kui on motiveeritud, siis rõõmu, muidu kurbust; kui parasjagu meeldib lugeda, siis rõõmu, muidu trotsi ja viha*. Kokkuvõtvalt muutusid lastevanemate hinnangul õpilaste emotsioonid seoses lugemisega positiivsemaks – kui sekkumise eel vastas neli lapsevanemat, et lugemine tekitab lapses ainult negatiivseid emotsioone, siis sekkumise järel vastas nii vaid üks lapsevanem.

Kontrollgrupi õpilaste vanemate hulgas oli neid, kelle lastes tekitas lugemine ainult negatiivseid, ainult positiivseid või olenevalt olukorrast mõlemaid emotsioone (vt tabel 8). Negatiivsetest emotsioonidest toodi välja piinlikkus ja kurbus, positiivsetest aga rõõm. Lapsevanem, kes märkis ära mõlemad emotsioonid, kommenteeris: *alustab innukalt lugemist, kuid kui sõnades eksib, siis tunneb ennast halvasti ja vajab julgustamist*. Pärast sekkumist suurenes nende õpilaste arv, kellel tekivad lugedes vaid negatiivsed emotsioonid. Sealjuures

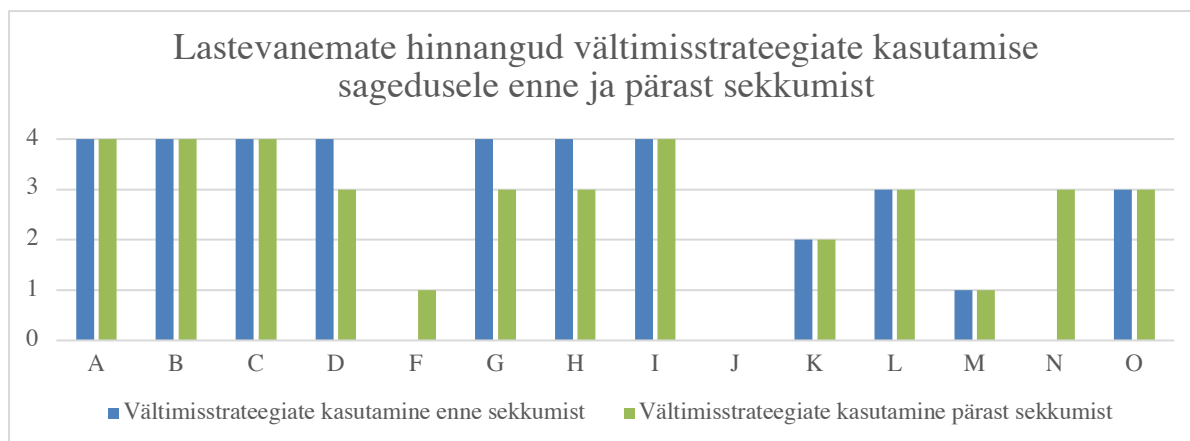
lisandus kurbusele soov lugemisest loobuda. Vanemate vastustest lähtuvalt muutusid lugemisega seotud emotsioonid positiivsemaks eelkõige testrühma õpilastel.

*Tabel 8. Õpetajate hinnangud õpilaste emotsioonidele lugema hakkamisel enne ja pärast sekkumist test- ning kontrollrühmas*

	<b>Positiivsed emotsioonid</b>	<b>Negatiivsed emotsioonid</b>	<b>Positiivsed ja negatiivsed emotsioonid</b>
Enne sekkumist (testrühm)	D, F, G	A, C, H, I	-
Pärast sekkumist (testrühm)	C, D	H	A, B, I
Enne sekkumist (kontrollrühm)	L, O	J, M	K
Pärast sekkumist (kontrollrühm)	L, O	K, M, N	-

*Märkus.* Testrühmas puuduvad esialgsed andmed õpilase B kohta ning sekkumisjärgselt õpilaste F ja G kohta. Kontrollrühmas puuduvad vastavalt õpilaste H ja J andmed. “-” küsimusele jäeti vastamata.

Motivatsiooni hindamiseks uuriti lisaks, kas ja kui palju kasutavad õpilased vältimisstrateegiaid ning millised need strateegiad on. Mõlema grupi lastevanemate hinnangud sellele, kui palju lapsed vältimisstrateegiaid kasutasid on toodud joonisel 11, millelt on näha, et eelkõige muutus vältimisstrateegiate kasutamise sagedus testrühmas. Kahe grupi vahel ei ole vältimisstrateegiate kasutuse sageduses statistiliselt olulist erinevust (Mann-Whitney U-test;  $p > 0,05$ ).



*Joonis 11. Lastevanemate hinnangud õpilaste vältimisstrateegiate kasutamise sagedusele enne ja pärast sekkumist test- ning kontrollrühmas.*

*Märkus. A–I = testgrupp, J–O = kontrollgrupp; 0 = ei oska öelda/vastus puudub, 1 = üldse mitte, 2 = väga harva, 3 = natuke, 4 = jah, kasutab*

Koeraga tundides osalenud laste vanemad märkisid, et nende lapsed kasutavad järgmiseid vältimisstrateegiaid: *otsib teisi tegevusi, mida teha; väldib; nutab; väidab, et teda ei huvita; lihtsalt ei taha lugeda; jookseb eest ära, on trotslik; otsib vabandusi (tühi kõht, vaja tualetti minna, on väsinud); leiab muu tegevuse, mida on vaja sel hetkel teha (tuba koristada)*. Sekkumise järel muutusid kasutatavad strateegiad vähe. Näiteks laps, kelle kohta esialgu vastati, et ta kasutab lugemise vältimiseks nuttu, märgiti teises küsimustikus, et nutab harva. Üldiselt jäid püsivaks viivitamine, muude tegevuste ja erinevate vabanduste otsimine (pea valutab, asjad on koolis jm).

Kontrollrühmas toodi vältimisstrateegiatena näiteks järgmised võtted: *keeldub; hakkab nutma; väidab, et homseks ei jäänud lugeda; leiab lugemise ajal pidevalt võimalusi, et ära käia; tahab muude asjadega tegeleda (õue minna, süüa vm)*. Sekkumise järel jäid vältimisstrateegiad valdavalt samaks. Lisaks eelnevale mainiti vihastamist. Sarnaselt testrühmaga vastati ka kontrollrühmas esimesel korral, et üks laps nutab ning sekkumisel järel vastati tema kohta, et ta nutab harva. Mõlemas grupis kasutasid lapsed vältimisstrateegiaid nii sekkumise alguses kui ka lõpus ning võtetes olulisi muutuseid ei esinenud.

Järgnevalt tuuakse tabelis 9 vastused küsimustele *Kui tihti Teie laps kodus vabatahtlikult loeb?* ning *Kui tihti Te lapsega koos loete?*

Võrreldes sekkumiseelse ajaga lugesid testrühma õpilased seitsme nädala möödudes rohkem vabatahtlikult. Sealjuures on tähelepanuväärne, et õpilane, kes enne sekkumist ei lugenud üldse vabatahtlikult, luges sekkumise lõppedes iga päev. Samuti luges vanemate

hinnangul kolm õpilast sekkumise järel koos lapsevanemaga rohkem kui varem.

Kontrollrühmas ei muutunud seitsme nädala jooksul vabatahtliku lugemise osakaal ning ühe õpilase kohta märgiti, et ta loeb koos vanemaga võrreldes sekkumiseelse ajaga vähem.

*Tabel 9.* Lastevanemate hinnangud enne ja pärast sekkumist sellele, kui palju loeb õpilane vabatahtlikult ning kui palju loeb ta koos lapsevanemaga

Õpilane	Vabatahtlik lugemine enne sekkumist	Vabatahtlik lugemine pärast sekkumist	Koos vanemaga lugemine enne sekkumist	Koos vanemaga lugemine pärast sekkumist
A	väga harva	väga harva	peaaegu iga päev	peaaegu iga päev
B	<b>väga harva</b>	<b>harva</b>	harva	harva
C	<b>ei loe vabatahtlikult</b>	<b>harva</b>	harva	harva
D	harva	harva	<b>harva</b>	<b>ei loe koos</b>
F	<b>harva</b>	<b>väga harva</b>	<b>harva</b>	<b>peaaegu iga päev</b>
G	<b>ei loe vabatahtlikult</b>	<b>iga päev</b>	<b>peaaegu iga päev</b>	<b>iga päev</b>
H	ei loe vabatahtlikult	ei loe vabatahtlikult	peaaegu iga päev	peaaegu iga päev
I	<b>harva</b>	<b>väga harva</b>	<b>harva</b>	<b>iga päev</b>
J	väga harva	-	väga harva	-
K	harva	harva	<b>peaaegu iga päev</b>	<b>harva</b>
L	väga harva	väga harva	iga päev	iga päev
M	ei loe vabatahtlikult	ei loe vabatahtlikult	iga päev	iga päev
N	-	harva	-	ei loe koos
O	harva	harva	harva	harva

*Märkus.* A–I = testgrupp, J–O = kontrollgrupp; “-” küsimusele jäeti vastamata

Õpilaste enesehinnangu osas ei muutunud mõlemas rühmas oluliselt hinnang laste julgusele teiste ees valju häälega lugeda. Testrühmas paranes lastevanemate arvates julgus kahel õpilasel ning kontrollrühmas vaid ühel. Enesehinnangu hindamisel olid aga suuremad erinevused (vt tabel 10). Kontrollrühmas vanemate arvates õpilaste enesehinnang ei

muutunud. Seega paranes vanemate hinnangul õpilaste enesehinnang rohkem testrühmas. Nii teiste ees valjult lugemise kui ka enesehinnangu osas puudub gruppide vahel statistiliselt oluline erinevus (Mann-Whitney U-test;  $p>0,05$ ).

*Tabel 10.* Lastevanemate hinnangud enne ja pärast sekkumist õpilaste enesehinnangule ning julgusele teiste ees valju häälega lugeda

Õpilane	Lapse julgus teiste ees valju häälega lugeda enne sekkumist	Lapse julgus teiste ees valju häälega lugeda pärast sekkumist	Lapse enesehinnang enne sekkumist	Lapse enesehinnang pärast sekkumist
A	ei oska öelda	ei oska öelda	<b>madal</b>	<b>hea</b>
B	natuke julgeb	natuke julgeb	<b>hea</b>	<b>väga hea</b>
C	julgeb	julgeb	hea	hea
D	julgeb	julgeb	<b>väga hea</b>	<b>hea</b>
F	pigem ei julge	pigem ei julge	hea	hea
G	<b>natuke julgeb</b>	<b>julgeb</b>	<b>madal</b>	<b>hea</b>
H	natuke julgeb	natuke julgeb	<b>hea</b>	<b>väga hea</b>
I	<b>natuke julgeb</b>	<b>julgeb</b>	hea	hea
J	natuke julgeb	-	ei oska öelda	-
K	julgeb	julgeb	hea	hea
L	<b>natuke julgeb</b>	<b>julgeb</b>	hea	hea
M	julgeb	julgeb	hea	hea
N	-	ei oska öelda	-	ei oska öelda
O	julgeb	julgeb	väga hea	väga hea

*Märkus.* A–I = testgrupp, J–O = kontrollgrupp; “-” küsimusele jäeti vastamata

Järgnevalt tuuakse vastused küsimustele, mida küsiti ainult pärast sekkumist.

*Kas ja kui palju luges laps kodus materjale, mida ta uuringuga seotud tundidest koju kaasa sai (tekstid, luuletused, anekdoodid)?*

Küsimusele vastas kuus test- ning neli kontrollrühma lapsevanemat. Testrühmas luges harva tekste viis õpilast ning üks õpilane ei lugenud üldse. Kontrollrühmas luges harva kolm õpilast ning üks õpilane luges väga harva.

*Kas märkasite oma lapse lugemismotivatsioonis või enesehinnangus viimase 7 nädala jooksul muutuseid? Kui jah, siis milliseid?*

Testgrupis vastasid kolm lapsevanemat, et nad ei märganud mingeid muutuseid. Seevastu ülejäänud viis märkasid positiivseid muutuseid. Üks lapsevanem kommenteeris: *Viha ja trots vähenes lugemise vastu tunduvalt. Enam ei nuta lugemise pärast, loeb ka ise vaikselt omaette. Vahel algatab ise soovi lugeda.* Teised vanemad kirjeldasid, et suurenes laste soov lugeda ning lugemise algatamine. Samuti paranes ühel lapsel vanema hinnangul suuline eneseväljendus (lausete moodustamine ning vähenes sõnaleidmisraskus).

Kontrollgrupis vastasid viiest kolm lapsevanemat, et nad märkasid lugemismotivatsioonis või enesehinnangus muutuseid. Neist ühe lapse kohta vastati, et tema üldine enesehinnang (ka teistes õppeainetes) on paranenud ning laps soovib aina rohkem õppimisega seotud asjade üle arutada. Teised kaks lapsevanemat kirjutasid, et lapsed ei loe enam nii vastumeelselt, kui varem ning üks neist loeb rohkem iseseisvalt. Seevastu kaks lapsevanemat muutuseid ei märganud – üks lisas, et motivatsioon lugeda puudub lapsel täielikult. Ühe õpilase kohta andmed puuduvad.

*Kas laps rääkis kodus koolis toimunud lugemistundidest? Kui jah, siis mida? (kas meeldis, ei meeldinud, tekitas muid emotsioone vm)*

Koeraga tundides osalenud õpilastest rääkis kodus õpiabitundidest kuus õpilast. Nad kõik mainisid tunnis olnud koera ning osad jagasid temaga seotud infot (tõug, nimi, vanus). Neli õpilast tõi eraldi välja selle, et nad said koerale lugeda ning see pakkus neile rõõmu. Kaks last ei jaganud kodus toimunud tundide kohta mingit infot.

Koerata tundides osalenud õpilastest rääkis kodus õpiabitundidest kaks õpilast (ühe lapse kohta info puudub). Üks vanem kirjutas vaid, et lapsele meeldisid need tunnid ning teine vastas, et lapsele meeldis tunnis mängida, lugeda ja ülesandeid teha.

*Muud tähelepanekud seoses lapse lugemisoscuse, -motivatsiooni või enesehinnanguga viimase 7 nädala jooksul:*

Ühe testrühma õpilase lapsevanem märkis küsimustikus: *Koerale lugemine meeldis talle väga. Enne seda oli lugemine täiesti vastumeelne ja väga vaevaline. Esimest korda luges raamatut ka ise vaikselt, muidu on alati mulle kõva häälega ette lugenud. Tahaks väga seda teraapiat jätkata.* Selle kõrval kirjutasid ka teised lastevanemad, et nende laste lugemismotivatsioon tõusis (pidi vähem suunama lugema; laps nautis rohkem lugemist) ning üks vanem tõi välja ka lugemisoscuse paranemise. Kontrollrühmas lastevanemad erilisi tähelepanekuid ei kirjutanud.

## Arutelu

Käesoleva töö eesmärgiks oli teada saada, kas ja kui palju mõjutab koera kaasamine õpiabitundidesse 2. klassi lugemiskustega õpilaste lugemistehnilisi oskuseid, enesekontrollioskust, lugemismotivatsiooni ja enesehinnangut. Uurimus on oluline, sest lugemiskoerte kasutamine lugemiskustega laste toetajatena muutub üha populaarsemaks, kuid nende kaasamise mõju õpilastele koolis ning eelkõige lugemisega seotud õpiabitundides ei ole veel Eestis uuritud.

Uurimuse esimene hüpotees oli, et lugemiskustega laste lugemistehnilised oskused (lugemise õigsus ja kiirus) ning enesekontrollioskus paranevad seitsmenädalase sekkumise tulemusena lugemiskoera kaasavas rohkem kui kontrollrühmas. Selle hüpoteesi kontrollimiseks analüüsiti lugemistehniliste oskuste testi tulemusi. Analüüsi käigus selgus, et test- ja kontrollrühm ei olnud sekkumise alguses oma oskustelt võrdsed ehk kontrollgrupis tehti lugemisel rohkem vigu, loeti aeglasemalt ning samuti tehti rohkem vigu kuulamisülesandes, kus tuli märkida veaga loetud sõnu. Sellest lähtuvalt on oluline lisaks gruppide võrdlemisele vaadelda ka õpilaste individuaalseid tulemusi.

Lugemise õigsus paranes sekkumise jooksul rohkem kontrollrühma õpilastel. Sekkumise järel tehti kontrollgrupis 36,4% ning testgrupis vaid 4,6% vähem vigu. Indiviiditi paranes samuti kõige rohkem ühe kontrollrühma õpilase lugemise õigsus. Kui enne sekkumist tegi ta 18 viga, siis sekkumise järel vaid 4. Tema tulemus paranes 71%.

Lugemise kiirus paranes seitsme nädala jooksul kõigil õpilastel. Koeraga sekkumises osalenud õpilastel paranes see 24,4% ning kontrollgrupis 32,2% seega ka lugemise kiirus paranes rohkem kontrollrühmas. Samas kõige pikema ja keerulisema lause lugemiskiirus paranes rohkem testrühma õpilastel (vastavalt 20,5% ja 17,3%). Lugemise aja sisse arvestati ka lause parandamisele kulunud aeg ning mitme õpilase lugemiskiirus tõusis ka selle arvelt ehk sekkumise järel tehti lugedes vähem vigu ning nende parandamisele kulus vähem aega.

Vastupidiselt lugemise õigsusele ja kiirusele paranes enesekontrollioskus rohkem testrühmas (vastavalt 50% ja 45,8%). Võrreldes esimese korraga põhjendasid mõlema grupi õpilased rohkem seda, miks nad lauses sõna alla joonisid (see ei olnud otseselt nende ülesanne, kuid õpiabitundides sarnastes ülesannetes kasutati ka põhjendamist). Enesekontrolli paranemisest annab aimu ka lugemise õigsuse testi väiksem vigade arv, sest üheks enesekontrolli hindamise ja arendamise ülesandeks kasutatakse lugemist vastavalt

kirjapildile (Erg et al., 2002; Karlep, 1979). Enesekontrollioskuse paranemist näitab ka see, et enne sekkumist pidi uurija valesti loetud sõnadele tähelepanu suunama ning õpilastel kulus rohkem aega vigade parandamisele. Seevastu sekkumise järel leidsid ja parandasid õpilased ise rohkem vigu.

Kõigi nimetatud oskuste hindamisel arvutati gruppide vahel nii enne kui ka pärast sekkumist statistilise olulisuse väärtused, millest vaid lugemise õigsuse puhul ilmnis statistiliselt oluline erinevus ( $p < 0,05$ ).

Lugemistehniliste oskuste kohta paluti hinnangut ka õpetajatelt, et oskuste muutuseid kokkuvõtlikult sekkumise järel võrrelda. Nende hinnangute põhjal paranesid lugemistehnilised oskused pigem testrühma õpilastel. Samas selgus, et uurija koostatud lugemistehniliste oskuste testi tulemused ning õpetajate hinnangud on osaliselt vastuolus. Näiteks testrühma õpilane, kes sai õpetajalt hinnanguks *väga kehv*, oli lugemise õigsuse ja kiiruse poolest testide põhjal paremuselt vastavalt teine ja kolmas. Samuti on sarnaste vigade hulga puhul õpetajad oskuseid hinnanud erinevalt – mõnel õpilasel headeks, teistel kehvadeks. Võimalik, et õpetajate hinnanguid mõjutasid õpilaste muud oskused, näiteks kirjaliku teksti mõistmine, mis on küll lugemisoskuse osa, kuid käesolevas töös ei uuritud. Õpetajate hinnangute muutuse osas arvutati gruppide vahel statistilise olulisuse väärtus ( $p = 0,073$ ), millest selgus, et statistiliselt oluline erinevus puudub ( $p > 0,05$ ). Kuna statistiline olulisus sõltub muuhulgas valimi suurusest, võib arvata, et suurema valimi puhul oleks gruppide vahel olnud suuremad erinevused (Viltrop, s.a.).

Kuigi enesekontrollioskus paranes sekkumise tulemusena rohkem testrühmas, paranesid lugemistehnilised oskused rohkem kontrollrühmas. Seega tõestati esimest hüpoteesi osaliselt. Võrdlemine varasemate uuringutega on raskendatud, sest kuigi erinevates uuringutes (Friesen, 2012; Kirnan et al., 2016; Lloyd & Sorin, 2014) on täheldatud koeraga tundides osalenud õpilastel lugemisoskuses arengut, pole üheski toodud konkreetseid arvulisi näitajaid, mida võrrelda. Samas leiti ühe 2018. aasta uuringu järel, et õpilaste lugemistehnilised oskused ei paranenud oluliselt kuuenädalase sekkumise tulemusena, kuid sealjuures on oluline, et valim moodustati õpilastest, kelle lugemisoskust hinnati keskpäraseks. Autorite hinnangul võib eeldada, et kehvema lugemisoskustega õpilaste puhul võiks lugemistehniliste oskuste paranemine sekkumise tulemusena olla oluliselt suurem. (Linder, Mueller, Gibbs, Alper & Freeman, 2018) See selgitaks ka käesoleva uurimuse tulemusi, sest kontrollrühma õpilaste lugemistehnilised oskused olid sekkumise alguses võrreldes testrühmaga kehvemad.



Lugemistehniliste oskuste tulemusi saab osaliselt kõrvutada 2018. aastal tehtud Kalli Kazakova uurimusega, millega võrreldes ei saanud käesolevas töös samu tulemusi. Kassi kaasava sekkumise tulemusena paranes nii lugemise õigsus kui ka kiirus testrühmas veidi rohkem, kuid oluline on märkida, et kassi kaasav sekkumine kestis kolm kuud. Samuti oli tegemist individuaalsete tundidega, kuid käesolevas töös toimusid tunnid seevastu gruppides. Kuigi mõlemal juhul pakutakse õpilastele individuaalsemat tuge ning seda eelkõige üks ühele tundides, nõuavad viimased palju ressursi. Seepärast oleks koolides mõistlikum töötada väikestes gruppides, sest nii on võimalik korraga rohkem õpilasi aidata pakkudes neile siiski individuaalsemat tuge võrreldes tavapärase koolitundidega.

Teiseks hüpoteesiks seati, et lugemiskustega laste lugemismotivatsioon ning enesehinnang paranevad õpilaste endi, õpetajate ja lastevanemate hinnangul seitsmenädalase sekkumise tulemusena lugemiskoera kaasavas rühmas rohkem kui kontrollrühmas. Hüpoteesi kontrollimiseks analüüsiti autori koostatud küsimustike vastuseid.

Õpilaste vastustest ilmnas, et lugemismotivatsioon paranes eelkõige testrühmas. Osaliselt muutus paremaks lugemise meeldivus, kuid põhiliselt näitasid lugemismotivatsiooni tõusu sekkumise järel esitatud küsimused toimunud tundide kohta. Kui koeraga tundides osalenud õpilastele meeldis kõigile õpiabitundides käia ning seal lugeda, siis kontrollrühmas meeldisid tunnid ainult pooltele õpilastele ning neis lugeda neljale. Põhjendustena tõid kuus testgrupi õpilast kaheksast välja tundides osalenud koera ja koeraga ülesannete lahendamise või talle lugemise ning kontrollgrupis märkisid õpilased, et tunnis oli vähe inimesi ja parem lugeda, tekstid olid lahedad ja õpetaja tore.

Õpetajate hinnangul jäi lugemismotivatsioon sekkumise järel võrreldes sekkumiseelse ajaga mõlemas grupis üldiselt samale tasemele. Ainus, mille põhjal motivatsiooni osas erinevused tekkisid oli avatud küsimus, millega sooviti teada, kas õpetajad märkasid lugemismotivatsioonis või enesehinnangus muutuseid. Selle küsimuse põhjal märgati motivatsioonis rohkem positiivseid muutuseid testgrupi õpilastel.

Lastevanemate küsimustike alusel muutus lugemismotivatsioon kõigi küsimuste alusel testrühmas rohkem paremaks kui kontrollrühmas. Seega meeldis vanemate hinnangul testgrupi õpilastele sekkumise tulemusena rohkem lugeda, vähenesid negatiivsed emotsioonid lugemisega seotud koduste ülesannete ning üldiselt lugemise vastu, vähenes vältimisstrateegiate kasutamine ning suurenes nii vabatahtlik kui ka koos lapsevanemaga lugemise sagedus. Vanemate arvates muutus enim ühe testrühma õpilase lugemismotivatsioon, kes muuhulgas sekkumise jooksul luges esimest korda iseseisvalt kodus vaikselt raamatut (varasemalt luges alati häälega) ning avaldas tihemini ise soovi

lugeda. Koeraga tundides osalenud õpilaste vanematest kuus märkisid küsimustikus muude tähelepanekute alla, et nende arvates on vähemal või rohkemal määral lugemismotivatsioon sekkumise tulemusena tõusnud.

Kokkuvõttes tõusis lugemismotivatsioon õpilaste, õpetajate ning lastevanemate hinnangul rohkem testrühma õpilastel. Kuigi vastuste põhjal selgus, et gruppide vahel puudub motivatsiooni puudutavates küsimustes statistiliselt oluline erinevus ( $p > 0,05$ ), siis lastevanematele esitatud lugemise meeldivuse küsimuses oli statistilise olulisuse väärtus  $p = 0,053$ . See annab jällegi alust arvata, et suurema valimi puhul võiks tekkida gruppide vahel statistiliselt oluline erinevus.

Saadud tulemust toetavad varasemad uuringud (Friesen, 2012; Kirnan et al., 2016; Lloyd & Sorin, 2014; Paradise, 2007; Shannon, 2007), milles samuti tõusis sekkumiste tulemusena koerale lugenud õpilaste lugemismotivatsioon. Samas on uuringuid (Cambria & Guthrie, 2010; Gambrell, 1996), milles on märgitud, et ka õpetaja motiveeritus ja lapse jaoks põnevad tekstid tõstavad lugemismotivatsiooni, mis selgitaks kontrollrühma õpilaste osalist motivatsiooni tõusu.

Kui lugemismotivatsioon paranes rohkem testgrupis, siis enesehinnang paranes sõltuvalt vastajatest (õpilased, õpetajad, lapsevanemad) rohkem kas test- või kontrollrühmas. Õpilaste endi hinnangute põhjal paranes enesehinnang eelkõige kontrollgrupis ehk õpilastele meeldis rohkem valju häälega lugeda ning nad suhtusid koolis lugemisse positiivsemalt. Samas hindasid õpiabitundides toimunud lugemist meeldivamaks testrühma õpilased tuues välja nii koera juuresoleku kui ka selle, et tunnis oli vähem inimesi ning tundides oli lõbus. Kontrollrühmas seevastu vastas kaks õpilast, et neile ei meeldinud üldse tundides lugeda, kellest üks märkis, et lugemine on raske. Sekkumise tulemusena tõusis ka õpilaste teadlikkus lugemisega seotud raskustest. Kui enne sekkumist vastas kõigist õpilastest neli, et lugemisel pole midagi rasket, siis sekkumise järel vastas nii vaid üks õpilane. Selline muutus on oluline, et õpilane teadlikult oma lugemisprotsessi juhtima hakkaks (Karlep, 1999).

Õpetajate arvates ei muutunud õpilaste julgus teiste ees valju häälega lugeda, kuid enesehinnangut hinnati sekkumise järel paremaks kontrollrühma õpilastel. Siinkohal on aga oluline märkida, et kahe kontrollrühma õpilase õpetaja vahetus sekkumise ajal, mis teeb keeruliseks nende kahe õpilase andmete võrdlemise. Seega tuleks saadud tulemusse suhtuda kriitiliselt.

Oluline on märkida, et kõige rohkem paranes õpetajate arvates enesehinnang testrühma õpilasel (*väga madal* → *hea*). Samuti hinnati nii enne sekkumist kui ka selle järel tema lugemistehnilisi oskuseid heaks ning võrreldes teiste testgrupi õpilastega sai ta ka

lugemistehniliste oskuste testis mõlemal korral häid tulemusi (paremuselt teine või kolmas). Sealjuures sekkumise järel tehtud testi tulemused olid võrreldes esialgsetega paremad. Lisaks ei kasutanud ta õpetaja hinnangul sekkumise järel üldse vältimisstrateegiaid (sekkumiseelsed andmed puuduvad). Erinev kirjandus (Aunola et al., 2002; Lerkkanen, 2007; Mägi, 2010a, 2010b) toetab enesehinnangu, motivatsiooni ning lugemistehniliste oskuste seoseid, mis avaldub ka selle õpilase puhul.

Kuigi õpetajate arvates muutus nimetatud vastuste alusel enesehinnang pigem paremaks kontrollrühma õpilastel, ilmnas vastuoluliselt avatud küsimusest lugemismotivatsiooni ja enesehinnangu kohta, et muutused toimusid eelkõige testrühmas. Kuigi küsimus hõlmab nii motivatsiooni kui ka enesehinnangut, märgiti mitme testgrupi õpilaste kohta, et nad muutusid julgemaks ja enesekindlamaks. Ühe lapse puhul toodi eraldi välja, et tema enesekindluse tõus avaldus ka teistes õppeainetes ning ta oli kõigis tundides julgem. Samas kontrollrühmas märgiti selle küsimuse alusel enesehinnangus positiivseid muutuseid vaid ühel õpilasel.

Vanemate vastustest selgus aga, et sekkumise järel julgesid testrühma õpilased teiste ees rohkem häälega lugeda ning nende üldine enesehinnang on kõrgem kui kontrollrühma õpilastel. Lastevanemate hinnangul ei muutunud kontrollrühma õpilaste enesehinnang võrreldes sekkumiseelse ajaga.

Kokkuvõttes tõusis enesehinnang õpilaste arvates rohkem kontrollrühmas ning lastevanemate hinnangul testrühmas. Õpetajate vastuste alusel jäi mõlemas grupis õpilaste enesehinnang sekkumise järel samale tasemele. Enesehinnangu uurimisel on osaliselt sarnasele tulemusele jõudnud näiteks Julie L. Paradise (2007), kes uuris teraapiakoera kaasamise mõju 98 lugemiskustega õpilase lugemisoskusele nelja aasta jooksul. Enesehinnang paranes sarnaselt käesoleva tööga nii test- kui ka kontrollrühmas, kuid rohkem siiski testrühmas. Mõlema grupi õpilaste enesehinnangu tõus võis tuleneda ka individuaalsest lähenemisest, mis on madala enesehinnanguga õpilaste puhul oluline (Snow et al., 1998). Põhjuseks, miks enesehinnang testgrupi õpilaste seas tõusis, võis olla ka koera kaasamine tundidesse, sest lugemiskustega õpilane võib tajuda koera kui kaaslast, kes ei anna lugemisele hinnanguid (Jalongo, 2005).

Lugemismotivatsioon muutus kõigi osapoolte hinnanguid arvesse võttes paremaks testrühmas, kuid õpilaste enesehinnangu tõusu testgrupis märkasid vaid lapsevanemad. Sellest lähtuvalt leidis seatud hüpotees osaliselt kinnitust, sest kontrollrühma õpilased ise hindasid oma enesehinnangu tõusu suuremaks kui testrühma õpilased ning õpetajad ei märganud test- ega kontrollgrupis õpilaste enesehinnangus olulisi muutuseid. Sellegipoolest

on saadud tulemused olulised, sest kõik vastajate grupid märkasid testrühma õpilaste lugemismotivatsiooni tõusu ning lapsevanemad ka enesehinnangu paranemist.

Lugemismotivatsiooni ning enesehinnangu tõusu on märganud mitmetes koolides ja raamatukogudes läbi viidud koera kaasavates uuringutes (Briggs, 2003; Lloyd & Sorin, 2014; Paradise, 2007), mis kestsid pikema perioodi jooksul (alates 18 nädalast). Käesolevas töös jõuti aga sarnasele tulemusele vaid seitsme nädala jooksul ning kuigi kohati ei olnud gruppide vahel erinevused suured, annab see alust arvata, et pikema uuringu vältel muutuks koerale lugejate enesehinnang ja lugemismotivatsioon oluliselt rohkem.

Lõputöö väärtuseks on uurimisteema uudsus. Autorile teadaolevalt ei ole Eestis varasemalt koera kaasamist lugemiskustega õpilaste õpiabitundidesse uuritud. Käesolevast tööst võiks kasu olla haridusasutustes lugemiskustega õpilaste tundide planeerimisel. Nagu eespool kirjeldati, ei pea tingimata looma kaasama individuaaltundidesse, vaid kokkuleppel koerajuhiga ning arvestades koera heaolu võib looma kaasavaid tunde planeerida ka gruppides. Rühmatunnid võimaldavad hoida kokku ressursi ning muuta tunnid õpilaste jaoks huvitavaks.

Käesolevas töös jõuti tulemusele, et ka lühema sekkumise puhul paranes õpilaste lugemismotivatsioon nii koolis kui ka kodus. Sellest lähtuvalt võiks kaaluda koolides lugemiskoerte kaasamist lugemisega seotud õpiabitundidesse ka lühema perioodi vältel. Seejuures võiks looma kaasata tundi mitte ainult koerale luges, vaid läbi erinevate ülesannete, mille käigus saaks sihilikult arendada erinevaid lugemistehnilisi oskuseid.

Kuna sellise ülesehitusega sekkumisi autorile teadaolevalt Eestis varasemalt tehtud ei ole, võiks sarnaselt looma kaasamise mõju uurida nii pikema perioodi jooksul kui ka suurema valimiga. Samuti võimaldaks pikem uuring lisaks lugemistehnilistele oskustele hinnata ka loetu mõistmist.

Magistritööl on mitmeid piiranguid. Üheks piiranguks on juba eelnimetatud väike valim, mis muudab gruppide vahel statistiliste erinevuste leidmise keeruliseks. Samuti ilmnes sekkumiseelsel testimisel, et kontroll- ning testgrupi õpilaste lugemistehniliste oskuste tase oli erinev (st kontrollrühma õpilased tegid oluliselt rohkem vigu ning lugesid aeglasemalt). Parema tulemuse saamiseks võinuks mõlema grupi õpilaste tase olla sekkumise alguses võrdsem.

Käesoleva töö uurimusse kaasati esialgu ainsana tundides osaleva koera innaaja ja sekkumise perioodi kattumise tõttu kaks erinevat koera. Kriitikute sõnul on loomaterapiad esialgu edukad, sest looma kaasamine teraapiasse on inimese jaoks põnev ja uus stiimul. Samas ajapikku loomaga lähedaseks saades võib see mõju kaduda. (LaFrance, Garcia &

Labreche, 2007) Selle järgi võib eeldada, et kahe erineva koera kasutamine hoidis õpilaste seas põnevust ning sellest võivad osaliselt tuleneda ka head tulemused näiteks lugemismotivatsioonis.

Eelnevast lähtuvalt võib piiranguks pidada ka sekkumise aega, mis oli oluliselt lühem, kui enamikes teistes kooli keskkonnas lugemiskoera või muu looma mõju hindavates uuringutes. Parema tulemuse saamiseks tuleks uuring läbi viia pikema perioodi jooksul ning kasutades ühte looma. See annaks täpsema ülevaate, kas ja kui palju looma kaasamine laste lugemiskusele, enesehinnangule ning lugemismotivatsioonile mõjub.

Planeeritult ei läinud lugemismotivatsiooni ja enesehinnangu hindamine. Sekkumist kavandades planeeriti küsimustikke jagada kolmel korral: enne sekkumist, vahetult pärast ning umbes kolme nädala möödudes. Kahjuks osutus lastevanematelt ning õpetajatelt küsimustike kättesaamine oodatust keerulisemaks ning seetõttu loobuti kolmandate küsimustike esitamisest. Samuti tuleks üheselt mõistetavuse tagamiseks edaspidistes uuringutes küsimuste asemel kasutada hoolikalt sõnastatud väiteid ning Likerti skaalat. Käesoleva töö küsimustikes esitati küsimusi, mida kohati mõisteti erinevalt.

Tulemustesse tuleks suhtuda kriitiliselt, sest tegemist on inimeste subjektiivsete hinnangutega ning mitmel juhul olid küsimustike vastustes vastuolud (näiteks õpetajate vastused vältimisstrateegiate kasutamise osas). Samuti oleks pidanud lastevanematelt paluma, et mõlemale küsimustikule vastaks sama inimene, mida käesolevas töös ei tagatud.

## **Tänuõnad**

Täna juhendajat Maris Juhkamit sujuva koostöö ning konstruktiivsete kommentaaride ja igakülgse abi eest. Samuti täna kaasjuhendajat Triin Kivirähki asjakohaste nõuannete ja soovitude eest. Tänuõnad kõigile uurimuses osalenud õpilastele, õpetajatele ning lastevanematele. Suur tänu Jane Jaggole ning tema koortele Tentelile ja Mõmmile, kes osalesid seitsme nädala jooksul õpiabitundides ning võimaldasid käesoleval uurimusel teoks saada.

### **Autorsuse kinnitus**

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on koostöös heade akadeemiliste tavadega.

Allkiri ja kuupäev: Helina Vallas, 14.05.2019 /allkirjastatud digitaalselt/

## Kasutatud kirjandus

- Abel, E. L. (2017). Therapy Dogs Help Children's Reading Skills. *The Bark*, 70. Külastatud aadressil <https://thebark.com/content/therapy-dogs-help-childrens-reading-skills> (10.01.2019)
- Altschiller, D. (2011). *Animal-assisted therapy*. Santa Barbara, CA: Greenwood.
- Aunola, K., Leskinen, E., Onatsu-Arviolommi, T., & Nurmi, J.-E. (2002). Three methods for studying developmental change: A case of reading skills and self-concept. *British Journal of Educational Psychology*, 72(3), 343.
- Birzniece, E., Kondratjev, E., Krejčová, L., Lukanenok, K., Mägi, E., Pasquino, B., Puccio, A., Schmit, T., Torim, S., & Äkke, T. (2015). *Dütleksiaga laste vanemate toetamine. Juhend vanematele*. Tallinn: Eesti Lugemisühing.
- Briggs, R. (2003). Paws for Reading. *School Library Journal*, 49(6), 43.
- Brown, C. S. (2014). Language and Literacy Development in the Early Years: Foundational Skills that Support Emergent Readers. *Language and Literacy Spectrum*, 24, 35–49.
- Cambria, J., & Guthrie, J. T. (2010). Motivating and engaging students in reading. *New England Reading Association Journal*. 46(1), 16–30.
- Chapey, G. (1986). *Ready for School: How Parents Can Prepare Children for School Success*. Maryland: University Press of America.
- Charry-Sánchez, J. D., Pradilla, I., & Talero-Gutiérrez, C. (2018). Animal-assisted therapy in adults: A systematic review. *Complementary Therapies In Clinical Practice*, 32, 169–180.
- Coren, S. (2010). Foreword. A.H. Fine (toim), *Handbook on Animal-Assisted Therapy Theoretical Foundations and Guidelines for Practice (Third edition)* (lk xv–xvii). San Diego, CA: Academic Press.
- Damico, J. S., Abendroth, K. J., Nelson, R. L., Lynch, K. E., & Damico, H. L. (2011). Research report: variations on the theme of avoidance as compensations during unsuccessful reading performance. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 25(8), 741–752.
- Dyslexia*. (2017). Külastatud aadressil <https://www.mayoclinic.org/diseases-conditions/dyslexia/symptoms-causes/syc-20353552> (19.03.2019)
- Eesti Abi- ja Teraapiakoerte Ühing* (s.a.). Külastatud aadressil <http://teraapiakoer.ee> (16.01.2019)



*Eesti Loodus- ja Loomateraapiakeskus* (s.a.). Külastatud aadressil

<http://loomateraapiakeskus.ee/> (16.01.2019)

Erg, L., Karlep, K., Kontor, A., Pastarus, K., Plado, K., Täht, H., & Viitar, E. (2002).

*Individuaalsete õppekavade koostamise ja rakendamise juhend*. Tartu: Tartu Ülikooli

õppekava arenduskeskus. Külastatud aadressil

[https://ingridv.weebly.com/uploads/4/1/2/0/4120314/ik\\_oppekava\\_koostamise\\_juhend.pdf](https://ingridv.weebly.com/uploads/4/1/2/0/4120314/ik_oppekava_koostamise_juhend.pdf)  
(21.04.2019)

Farrell, L., Davidson, M., Hunter, M., & Osenga, T. (2010). *The Simple View of Reading.*

*Research of Importance to All Educators*. Külastatud aadressil

<https://www.cdl.org/articles/the-simple-view-of-reading/> (24.03.2019)

Fine, A. H. & Beck, A. (2010). Understanding our kinship with animals: input for health care professionals interested in the human/animal bond. A.H. Fine (toim), *Handbook on Animal-Assisted Therapy Theoretical Foundations and Guidelines for Practice (Third edition)* (lk 3–15). San Diego, CA: Academic Press.

Fredrickson-MacNamara, M., & Butler, K. (2010). Animal selection procedures in animal-assisted interaction programs. A.H. Fine (toim), *Handbook on Animal-Assisted Therapy Theoretical Foundations and Guidelines for Practice (Third edition)* (lk 111–134). San Diego, CA. Academic Press.

Friedmann, E., Katcher, A. H., Thomas, S. A., Lynch, J. J., & Messent, P. R. (1983). Social interaction and blood pressure: Influence of animal companions. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 171(8), 461–465.

Friesen, L. (2012). *Grade 2 children experience a classroom-based animal-assisted literacy mentoring program: An interpretive case study*. Doctor of Philosophy: University of Alberta.

Friesen, L., & Delisle, E. (2012). Animal-Assisted Literacy: A Supportive Environment for Constrained and Unconstrained Learning. *Childhood Education*, 88(2), 102–107.

Fuchs, L., Fuchs, D., Hosp, M., & Jenkins, J. (2001). Oral Reading Fluency as an Indicator of Reading Competence: A Theoretical, Empirical, and Historical Analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239–256.

Gambrell, L. B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *Reading Teacher*, 50(1), 14.

Grills-Taquechel, A. E., Fletcher, J. M., Vaughn, S. R., & Stuebing, K. K. (2012). Anxiety and Reading Difficulties in Early Elementary School: Evidence for Unidirectional- or Bi-Directional Relations? *Child Psychiatry and Human Development*, 43(1), 35–47.

Hennoste, M. (1998). *Väike lugemisõpetus: gümnaasiumi valikaine*. Tallinn: Avita.

IAHAIO. (2015). *The Iahaio Definitions for Animal Assisted Intervention and Guidelines for Wellness of Animals Involved*. Külastatud aadressil <https://petpartners.org/wp-content/uploads/2015/07/8000IAHAIO-WHITE-PAPER-TASK-FORCE-FINAL-REPORT-070714.pdf> (17.02.2019)

Iannuzzi, D., & Rowan, A. N. (1991). Ethical issues in animal-assisted therapy programs. *Anthrozoös*, 4, 154–163.

Innos, K. (2015). *Koerte kasutamine lugemisraskustega laste toetajana*. Bakalaureusetöö: Tallinna Ülikool.

*Intermountain Therapy Animals* (s.a.). Külastatud aadressil [http://www.therapyanimals.org/Contact\\_Us.html](http://www.therapyanimals.org/Contact_Us.html) (26.02.2019)

Jalongo, M. R., Astorino, T., & Bomboy, N. (2004). Canine Visitors: The Influence of Therapy Dogs on Young Children's Learning and Well-Being in Classrooms and Hospitals. *Early Childhood Education Journal*, 32(1), 9–16.

Jalongo, M. R. (2005). "What Are All These Dogs Doing at School?" Using Therapy Dogs to Promote Children's Reading Practice. *Childhood Education*, 81(3).

Jalongo, M. R., & Hirsh, R. A. (2010). Understanding reading anxiety: New insights from neuroscience. *Early Childhood Education Journal*, 37(6), 431–435.

Jürimäe, M. (2003). *Lugema õpetamise metoodika*. Tallinn: Künnimees.

Karlep, K. (1979). Häälikuõpetus abikooli algklassides. *Nõukogude Kool*, 8, 43–47.

Karlep, K. (1985, 5. jaan). Lugemis- ja kirjutamispuute põhjused. *Nõukogude Õpetaja*, lk 3.

Karlep, K. (1991). Lugemistehnika omandamise etapid. *Haridus*, 3, 30–33. Külastatud aadressil <https://www.digar.ee/arhiiv/et/download/183404> (01.01.2019)

Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. Eripedagoogika osakond. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Karlep, K. (1999). *Emakeele abiõpe I. Üldküsimused*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

- Karlep, K. (2003). *Kõnearendus. Emakeele abiõpe II*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K., & Kontor, A. (2010). *Aabitsa ja töövihikute kasutamise üldised põhimõtted: õpetajaraamat*. Tartu: Studium.
- Kazakova, K. (2018). *Kassi kaasamise efektiivsus lugemiskustega laste õpiabitundidesse kolmanda klassi õpilaste näitel*. Magistritöö: Tartu Ülikool.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Kirnan, J., Siminerio, S., & Wong, Z. (2016). The Impact of a Therapy Dog Program on Children's Reading Skills and Attitudes toward Reading. *Early Childhood Education Journal*, 44(6), 637–651.
- Krull, E. (2018). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat. (Kolmas, täiendatud ja ümbertöötatud väljaanne)*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kõrgesaar, J. (2002). *Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitlemisele*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- LaFrance, C., Garcia, L. J., & Labreche, J. (2007). The Effect of a Therapy Dog on the Communication Skills of an Adult with Aphasia. *Journal of Communication Disorders*, 40(3), 215–224.
- Lerkkanen, M-K. (2007). *Lugema õppimine ja õpetamine alus- ja algõpetuses*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Linder, D. E., Mueller, M. K., Gibbs, D. M., Alper, J. A., & Freeman, L. M. (2018). Effects of an Animal-Assisted Intervention on Reading Skills and Attitudes in Second Grade Students. *Early Childhood Education Journal*, 46(3), 323–329.
- Lloyd, J., & Sorin, R. (2014). *Engaging the imagination: The effect of the Classroom Canines™ program on reading and social/emotional skills of selected primary school students*. Külastatud aadressil <http://ierg.ca/how-we-can-help/conferences/conference-proceedings/> (10.03.2019)
- Loomi kaasavate terminite andmebaas (s.a.). Külastatud aadressil <https://term.eki.ee/termbase/view/4168230/> (05.09.2018)
- McConnell P., & Fine, A. H. (2010). Understanding the other end of the leash: what therapists need to understand about their co-therapists. A.H. Fine (toim), *Handbook on*

*Animal-Assisted Therapy Theoretical Foundations and Guidelines for Practice (Third edition)* (lk 149–165). San Diego, CA: Academic Press.

Mägi, K. (2010a). Emotsionaalne ja enesekohaste oskuste areng. E. Kikas (toim), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (lk 106–118). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.

Mägi, K. (2010b). Motivatsiooniline areng. E. Kikas (toim), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (lk 90–105). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.

Müürsepp, M. (1998). *Laps on hakanud lugema. Tõsiasju, mõtteid ja võtteid õpetajale, kasvatajale ja lapsevanemale*. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.

Naestema, R. (s.a.). *Lugemiskused*. Külastatud aadressil <https://www.logopeed.ee/et/lugemis-ja-kirjutamiskused> (13.03.2019)

Nimer, J., & Lundahl, B. (2007). Animal-assisted therapy: A meta-analysis. *Anthrozoös*, 20(3), 225–238.

Ottender-Paasma, S. (2018). *Ühing soovib, et riik kehtestaks teraapiakoeri puudutavad reeglid*. Külastatud aadressil <https://www.err.ee/688929/uhing-soovib-et-riik-kehtestaks-teraapiakoeri-puudutavad-reeglid> (09.01.2019)

Paradise, J. L. (2007). *An analysis of improving student performance through the use of registered therapy dogs serving as motivators for reluctant readers*. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences. Florida: University of Central Florida.

Pedastsaar, T. (2016). *Õppima õppimine*. Külastatud aadressil [http://kool.kng.edu.ee/kooli\\_failid/Materjalid\\_opetajatele/L6imingukogumik/oppima\\_oppimine.pdf](http://kool.kng.edu.ee/kooli_failid/Materjalid_opetajatele/L6imingukogumik/oppima_oppimine.pdf) (21.03.2019)

Plado, K., & Sunts, K. (2014). *Lugedes lugema: tööraamat lugemisoskuse omandamiseks*. Tartu: Studium.

Puik, T. (2005). Õpilaste lugemisoskus kui probleem. K. Kalamees (Toim), *Eesti keele ja kirjanduse õpetamisest koolis* (lk 31–37). Tallinn: Argo

Põhikooli riiklik õppekava lisa 1 (2011). *Riigi Teataja I, 2011, I*. Külastatud aadressil [https://www.riigiteataja.ee/aktiisa/1140/1201/1001/VV1\\_lisa1.pdf#](https://www.riigiteataja.ee/aktiisa/1140/1201/1001/VV1_lisa1.pdf#)

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.

Serpell, J. A., Coppinger, R., Fine, A.H., & Peralta, J.M. (2010). Welfare considerations in therapy and assistance animals. A.H. Fine (toim), *Handbook on Animal-Assisted Therapy Theoretical Foundations and Guidelines for Practice (Third edition)* (lk 481–504). San Diego, CA: Academic Press.

Shannon, M. (2007). *The Benefits of Children Reading to Dogs in Public Libraries and After School Centers: An Exploratory Study*. Master's thesis: Queens College of the City University of New York.

Sisask, J. (2016). *Lapsevanemate ja koeratiimijuhtide hinnang lugemiskoera programmile*. Magistritöö: Tallinna Ülikool.

Snow, C. E., Burns M. S., & Griffin P. (Toim). (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, D.C.: National Academy Press, 316.

Soodla, P., & Kikas, E. (2014) Lugemisoskuse ja -motivatsiooni seosed õpetajate kasvatusstiilidega esimeses klassis. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 2(1), 67–95.

Soodla, P., Vija, M., & Pajusalu, R. (2013). Eesti ja soome sõnalugemistestide võrdlus. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu Aastaraamat/Estonian Papers in Applied Linguistics*, 9, 279–296.

Turner, W. G. (2007). The experiences of offenders in a prison canine program. *Federal Probation*, 71(1), 38–43.

Viltrop, A. (s.a). *Mõju suurus ja statistiline olulisus*. Külastatud aadressil <http://www.eau.ee/~viltrop/7.1.Statpp.pdf> (21.04.2019)

Wells, D. L. (2009). The Effects of Animals on Human Health and Well-Being. *Journal of Social Issues*, 65(3), 523–543.

World Literacy Foundation. (2015). *The Economic & Social Cost of Illiteracy A snapshot of illiteracy in a global context*. Külastatud aadressil <https://worldliteracyfoundation.org/wp-content/uploads/2015/02/WLF-FINAL-ECONOMIC-REPORT.pdf> (22.02.2019)

## Lisa 1. Küsimustikud

### Küsimustik õpilastele enne sekkumist

Nimi .....

1. Kui palju sa loed?



ei loe üldse



loen väga vähe



loen natuke



loen palju

2. Kas sulle meeldib lugeda?



ei meeldi üldse



pigem ei meeldi



natuke meeldib



väga meeldib

3. Kas sulle meeldib koolis lugeda?



ei meeldi üldse



pigem ei meeldi



natuke meeldib



väga meeldib

4. Kas sulle meeldib lugeda kõva häälega või vaikselt? .....

5. Kas lugemise juures on midagi rasket? Mis on raske?

.....  
.....

6. Mida sulle meeldib lugeda (raamatuid, lühikesi lugusid, koomiksit, luuletusi või midagi muud)?

.....  
.....

7. Täida lüngad!

Mulle ..... (meeldib/ei meeldi) lugeda, sest .....  
.....

## ***Küsimustik õpilastele pärast sekkumist***

Nimi .....

1. Kui palju sa loed?



ei loe üldse



loen väga vähe



loen natuke



loen palju

2. Kas sulle meeldib lugeda?



ei meeldi üldse



pigem ei meeldi



natuke meeldib



väga meeldib

3. Kas sulle meeldib koolis lugeda?



ei meeldi üldse



pigem ei meeldi



natuke meeldib



väga meeldib

4. Kas sulle meeldis lugemistundides käia?



ei meeldinud üldse



pigem ei meeldinud



natuke meeldis



väga meeldis

4.1. Miks sulle meeldis/ei meeldinud lugemistundides käia?

.....  
.....

5. Kas sulle meeldis lugemistundides lugeda?



ei meeldinud üldse



pigem ei meeldinud



natuke meeldis



väga meeldis

5.1. Miks sulle meeldis/ei meeldinud lugemistundides lugeda?

.....

.....

6. Kas sa lugesid kodus lugemistundidest kaasa saadud tekste, luuletusi, anekdoote?



ei lugenud



lugesin väga harva



lugesin peaaegu alati



lugesin alati

7. Kas sulle meeldib lugeda kõva häälega või vaikselt? .....

8. Kas lugemise juures on midagi rasket? Mis on raske?

.....

.....

9. Mida sulle meeldib lugeda (raamatuid, lühikesi lugusid, koomiksit, luuletusi või midagi muud)?

.....

.....

10. Täida lüngad!

Mulle ..... (meeldib/ei meeldi) lugeda, sest .....

.....



## ***Küsimustik õpetajatele enne sekkumist***

Lugupeetud õpetaja

Olen tänulik, kui täidate järgneva küsimustiku. Küsimustiku eesmärk on saada infot selle kohta, milline on õpilase praegune lugemismotivatsioon ja enesehinnang ning millised on tema lugemistehnilised oskused.

Õpilase nimi .....

1. Kas õpilasele meeldib lugeda?

ei meeldi üldse      pigem ei meeldi      ei oska öelda      natuke meeldib      väga meeldib

2. Kas õpilane julgeb teiste ees valju häälega lugeda?

ei julge üldse      pigem ei julge      ei oska öelda      natuke julgeb      julgeb

3. Kuivõrd tunneb/väljendab õpilane lugemisel emotsioone?

üldse mitte      väga harva      ei oska öelda      natuke      jah, väljendab

3.1. Milliseid emotsioone lugemine lapses tekitab?

.....  
.....

4. Kas õpilane kasutab lugema hakates vältimisstrateegiaid (näiteks loobub enne lugemist, väljendab abitust, nutab, on passiivne vm)?

üldse mitte      väga harva      ei oska öelda      natuke      jah, kasutab

4.1. Milliseid vältimisstrateegiaid õpilane kasutab?

.....  
.....

5. Kuidas suhtub õpilane kodustesse töödesse, mis eeldavad lugemist?

ei meeldi üldse      pigem ei meeldi      ei oska öelda      natuke meeldib      väga meeldib

6. Kuidas hindate õpilase enesehinnangut? (näiteks kas ta on oma tegevustes julge ja rõõmus või pigem tagasihoidlik ja vältiv)

väga madal                      madal                      ei oska öelda                      hea                      väga hea

7. Kuidas hindate õpilase lugemistehnilisi oskuseid?

väga kehvad                      kehvad                      ei oska öelda                      head                      väga head

7.1. Millised on probleemid õpilase lugemistehnilistes oskustes?

.....

.....

Muud tähelepanekud:

.....

.....

.....

.....

## ***Küsimustik õpetajatele pärast sekkumist***

Lugupeetud õpetaja

Olen tänulik, kui täidate järgneva küsimustiku. Küsimustiku eesmärk on saada infot selle kohta, kas ja kui palju on õpilase lugemistehnilised oskused, lugemismotivatsioon ja enesehinnang 7 nädala jooksul muutunud. **Vastates pidage silmas ainult viimast 7 nädalat.** Õpilase nimi .....

1. Kas õpilasele meeldib lugeda?

ei meeldi üldse      pigem ei meeldi      ei oska öelda      natuke meeldib      väga meeldib

2. Kas õpilane julgeb teiste ees valju häälega lugeda?

ei julge üldse      pigem ei julge      ei oska öelda      natuke julgeb      julgeb

3. Kuivõrd tunneb/väljendab õpilane lugemisel emotsioone?

üldse mitte      väga harva      ei oska öelda      natuke      jah, väljendab

3.1. Milliseid emotsioone lugemine õpilases tekitab?

.....  
.....

4. Kas õpilane kasutab lugema hakates vältimisstrateegiaid (näiteks loobub enne lugemist, väljendab abitust, nutab, on passiivne)?

üldse mitte      väga harva      ei oska öelda      natuke      jah, kasutab

4.1. Milliseid vältimisstrateegiaid õpilane kasutab?

.....  
.....

5. Kuidas suhtub õpilane kodustesse töödesse, mis eeldavad lugemist?

ei meeldi üldse      pigem ei meeldi      ei oska öelda      natuke meeldib      väga meeldib

6. Kuidas hindate õpilase enesehinnangut? (näiteks kas ta on oma tegevustes julge ja rõõmus või pigem tagasihoidlik ja vältiv)

väga madal                      madal                      ei oska öelda                      hea                      väga hea

7. Kuidas hindate õpilase lugemistehnilisi oskuseid?

väga kehvad                      kehvad                      ei oska öelda                      head                      väga head

7.1. Millised on probleemid õpilase lugemistehnilistes oskustes?

.....

.....

8. Kas märkasite õpilase lugemismotivatsioonis või enesehinnangus viimase 7 nädala jooksul muutusi? Kui jah, siis milliseid?

.....

.....

9. Kas ja kuidas Teie hinnangul on lugemistunnid õpilase lugemismotivatsiooni ja lugemistehnilisi oskusi (lugemise õigsus, kiirus) muutnud?

.....

.....

10. Muud tähelepanekud seoses lapse lugemisoskuse, -motivatsiooni või enesehinnanguga viimase 7 nädala jooksul:

.....

.....

.....

.....

### ***Küsimustik lastevanematele enne sekkumist***

Lugupeetud lapsevanem

Olen tänulik, kui täidate järgneva küsimustiku. Küsimustiku eesmärk on saada infot selle kohta, milline on Teie lapse praegune lugemismotivatsioon ning enesehinnang.

Lapse nimi .....

1. Kas Teie lapsele meeldib lugeda?

ei meeldi üldse      pigem ei meeldi      ei oska öelda      natuke meeldib      väga meeldib

2. Mida Teie lapsele lugeda meeldib (näiteks raamatuid, koomikseid, õpikuid, ajakirju jm)?

.....

3. Kuidas suhtub Teie laps kodustesse töödesse, mis eeldavad lugemist?

ei meeldi üldse      pigem ei meeldi      ei oska öelda      natuke meeldib      väga meeldib

4. Kui tihti laps kodus vabatahtlikult loeb? .....

5. Kui tihti Te lapsega koos loete? .....

6. Kas Teie laps julgeb teiste ees valju häälega lugeda?

ei julge üldse      pigem ei julge      ei oska öelda      natuke julgeb      julgeb

7. Kuidas hindate oma lapse enesehinnangut? (näiteks kas ta on oma tegevustes julge ja rõõmus või pigem tagasihoidlik ja vältiv)

väga madal      madal      ei oska öelda      hea      väga hea

8. Kuivõrd tunneb/väljendab Teie laps lugemisel emotsioone?

üldse mitte      väga harva      ei oska öelda      natuke      jah, väljendab

8.1. Milliseid emotsioone lugemine lapses tekitab?

.....

.....

9. Kas Teie laps kasutab lugema hakates vältimisstrateegiaid (näiteks loobub enne lugemist, väljendab abitust, nutab, on passiivne või muud)?

üldse mitte      väga harva      ei oska öelda      natuke      jah, kasutab

9.1. Milliseid vältimisstrateegiaid Teie laps kasutab?

.....

.....

## ***Küsimustik lastevanematele pärast sekkumist***

Lugupeetud lapsevanem

Olen tänulik, kui täidate järgneva küsimustiku. Küsimustiku eesmärk on saada infot selle kohta, kas ja kui palju on Teie lapse lugemismotivatsioon ja enesehinnang uuringu jooksul muutunud. **Vastates pidage silmas ainult viimast 7 nädalat.**

Lapse nimi .....

1. Kas Teie lapsele meeldib lugeda?

ei meeldi üldse      pigem ei meeldi      ei oska öelda      natuke meeldib      väga meeldib

2. Mida Teie lapsele lugeda meeldib (näiteks raamatuid, koomikseid, õpikuid, ajakirju jm)?

.....

3. Kuidas suhtub Teie laps kodustesse töödesse, mis eeldavad lugemist?

ei meeldi üldse      pigem ei meeldi      ei oska öelda      natuke meeldib      väga meeldib

4. Kas ja kui palju harjutas laps kodus materjale, mille ta uuringuga seotud tundidest koju kaasa sai (tekstid, luuletused, anekdoodid)?

üldse mitte      väga harva      ei oska öelda      harva      sageli

5. Kui tihti laps kodus vabatahtlikult loeb? .....

6. Kui tihti Te lapsega koos loete? .....

7. Kas Teie laps julgeb teiste ees valju häälega lugeda?

ei julge üldse      pigem ei julge      ei oska öelda      natuke julgeb      julgeb

8. Kuidas hindate oma lapse enesehinnangut? (näiteks kas ta on oma tegevustes julge ja rõõmus või pigem tagasihoidlik ja vältiv)

väga madal      madal      ei oska öelda      hea      väga hea

9. Kuivõrd tunneb/väljendab Teie laps lugemisel emotsioone?

üldse mitte      väga harva      ei oska öelda      natuke      jah, väljendab

9.1. Milliseid emotsioone lugemine lapses tekitab?

.....

.....

10. Kas Teie laps kasutab lugema hakates vältimisstrateegiaid (näiteks loobub enne lugemist, väljendab abitust, nutab, on passiivne)?

üldse mitte      väga harva      ei oska öelda      natuke      jah, kasutab

10.1. Milliseid vältimisstrateegiaid Teie laps kasutab?

.....

.....

11. Kas märkasite oma lapse lugemismotivatsioonis või enesehinnangus viimase 7 nädala jooksul muutusi? Kui jah, siis milliseid?

.....

.....

12. Kas laps rääkis kodus koolis toimunud lugemistundidest? Kui jah, siis mida? (kas talle meeldis, ei meeldinud, tekitas muid emotsioone vm)

.....

.....

13. Muud tähelepanekud seoses lapse lugemisoskuse, -motivatsiooni või enesehinnanguga viimase 7 nädala jooksul:

.....

.....



.....

.....



## Lisa 2. Lugemistehniliste- ja enesekontrollioskuse testi sõnad ning laused

*Lugemise õigsuse test (näidised ja sõnade loend):*

	
<h1>UUS</h1>	<h1>VUUR</h1>

1. UUS*	26. KALAVER*
2. MOOS	27. ÕPETAJA
3. VUUR*	28. MESINALE*
4. LIMU*	29. HAMAS*
5. LÕVI	30. LENNUK
6. RAHE	31. KATRUL*
7. MAJA	32. KIRIVES*
8. KANA	33. PORGAND
9. KÄRU	34. KAMPSUN
10. TUBI*	35. KUTSKAS*
11. KRAU*	36. LIBILIKAS*
12. PÕDER	37. VIKERKAAR
13. REDEL	38. PIRILLID*
14. VARES	39. TÜDRUK
15. ROISIN*	40. ÜMBRIK
16. ATO*	41. TARAKTOR*
17. USK*	42. TALRIK*
18. SIM*	43. MIKIROFON*
19. LEIB	44. TELESKOOP
20. RIUL*	45. VIHMAVARI
21. POISS	46. KÄKOTT*
22. PART	47. PATSAPLIATS*
23. METS	48. RADIOSAATJA*
24. KLEK*	49. NÕUDEPESUVAHEND
25. HUNT	50. KORTSNAPÜHKIJA*

Märkus. \* - veaga sõna

***Laused lugemise kiiruse ja enesekontrollioskuse hindamiseks:***

1. Majal on suur aken.
  - a. Majal on **surr** aken.
2. Raamatud on kapi peal.
  - a. **Raamat** on kapi peal.
3. Pille sõidab bussiga kooli.
  - a. Pille sõidab **bussita** kooli.
4. Ema määrib saiale moosi.
  - a. Ema **määris saiaga** moosi.
5. Kalle kuulab raadiost unejuttu.
  - a. Kalle **kulab** raadiost **unejudu**.
6. Mari korjab põllult porgandeid ja kartuleid.
  - a. Mari **korjas** põllult **porgandit** ja **kartulit**.
7. Jänes Juta hüppab üle kännu metsa poole.
  - a. Jänes Juta **hüppab** üle **känu** metsa **sisse**.
8. Mihkel joonistab punase pliiatsiga suure lossi.
  - a. Mihkel **joonistas** punase **pliiatsile** suure **losi**.
9. Joonlauaga saab mõõta ja harilikuga saab kirjutada.
  - a. **Joonlauata** saab mõõta ja **harilikuta** **sai** kirjutada.
10. Kollaste ümmarguste prillidega tüdrukud mängivad mänguväljakul.
  - a. Kollaste **ümmarguste prillideta** tüdrukud **mängisid** mänguväljakul.

### Lisa 3. Uuringu protseduuri kirjeldus

#### *Lugemise õigsuse test*

##### **Korraldus:**

*Ma näitan sulle pilte. Piltide all on kirjas, mis pildi peal on, aga mõne pildi all on sõna valesti kirjutatud. Sinu ülesandeks on lugeda täpselt nii, nagu pildi all kirjas on. Ma teen sulle kaks näidet. Vaata tähelepanelikult!*

*Näide: pildi peal on peet, aga pildi all on kirjas pett ja sina loedki pett.*

*Näide 2: pildi peal on kuusk, aga pildi all on kirjas .. (ootan, et laps loeks kuuks). Juhul, kui laps ei loe või loeb valesti, juhin ta tähelepanu sõnale ning palun uuesti lugeda. Seejärel selgitan uuesti, et alati tuleb lugeda nii, nagu on pildi all kirjas.*

*Sina loe nüüd järgmiste piltide alt, mis seal kirjas on. Ole hästi tähelepanelik.*

**Abi ülesande vältel:** Kui õpilane eksib mitme sõna lugemisel või on aru saada, et ta ei loe ning nimetab vaid pildil oleva eseme/olendi, tuletan õpilasele meelde, et ta loeks täpselt nii nagu on pildi all kirjas ning suunan teda olema tähelepanelik.

#### *Enesekontrollioskuse test*

##### **Korraldus:**

*Nüüd hakkame lauseid kuulama. Mul on siin paberi peal kümme lauset. Me kuulame diktofonilt samu lauseid, aga igas lauses on mõnes sõnas viga. Sinu ülesanne on paberi pealt samal ajal lauset jälgida ja tõmmata joon alla sellele sõnale, kus sa kuuled viga. Ma teen sulle ühe näite. Loe, mis lause siin paberil kirjas on (Mulle meeldib koolis käia). Kuulame nüüd seda lauset diktofonilt ja samal ajal jälgime lauset paberil. Lause: Mulle meeldib kollis käia. Kas sa kuulsid, mis sõna ta valesti ütles? (ootan, kas laps oskab nimetada, mis sõnas viga oli) Mina panin tähele, et ta ütles sõna 'koolis' valesti ja tõmban sellele joone alla.*

*Proovi nüüd sina järgmiseid lauseid kuulata ja tõmba veaga sõnale joon alla.*

*Loe esimene lause kõva häälega ette. \* Enne iga lause kuulamist palun õpilasel lause kõva häälega ette lugeda. Kõiki lauseid kuuleb laps ühe korra.*

**Abi ülesande vältel:** Kui õpilane teeb lause lugemisel vea, palun tal sõna uuesti lugeda. Lauses sõnade märkimisel abi ei paku.

\*Lugemise kiirus arvutatakse õpilaste loetud lausete järgi.

## Lisa 4. Õpiabitundide üldine struktuur

ETAPP, VÕTE	ÕPETAJA TEGEVUS	MÄRKUSED
<b>I ETAPP</b> Tundi häälestamine ja sissejuhatav vestlus õpilastega	Õpilastega vastaval tunniteemal arutlemine	Kõigi tundide teemad olid seotud erinevate loomade, nende elu ja tegevusega. Koera kaasavates gruppides räägiti tunnis olevast koerast, kontrollrühmas kasutati loomade pilte.
<b>II ETAPP</b> Ettevalmistus lugemiseks Semantiseerimine   Teksti lugemine   Teksti analüüs	Õpetaja küsis sissejuhatuseks tekstiga seotud küsimusi. Koos arutleti õpetaja valitud uute/keeruliste sõnade üle.  Teksti lugemine (õpilased lugesid kordamööda häälega).  Õpetaja esitas teksti kohta küsimusi (sh mõttelünki tuletavad küsimused).	Semantiseerimine oli osades tundides ülesandena, nt õpilaste ülesandeks oli kokku viia sõna ning selle tähendus. Seejärel õpetaja selgitas täpsemalt tähendust, tõi näiteid.  Koeraga gruppides loeti koerale.
<b>III ETAPP</b> Lugemistehniliste oskuste arendamine, sh: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lause lugemine ja lõpetamine õige sõnaga</li> <li>- Õige sõna leidmine vastavalt kirjapildile</li> <li>- Lausete lugemine muutes sõna völdet</li> <li>- Sõnade leidmine tähtede hulgast</li> <li>- Lause leidmine tähtede hulgast</li> <li>- Järjest pikenevate lausete lugemine</li> <li>- Õige sõna valimine pildi juurde</li> <li>- Lause lugemine ja vea parandamine</li> </ul>	Kirjalikud ja suulised lugemistehnilised ülesanded.	Igas tunnis tehti 2–4 nimetatud ülesannetest. Koeraga gruppides kaasati ülesannetesse koera nt järjekorra loosimisse (mis järjekorras õpilased ülesandest sõnu või lauseid ette loevad), ülesande kättesaamisesse (koerale anti erinevaid käskluseid, et saada koerajuhi käest vajalik sedel) või ülesande lahendamisse (õpilane, kes sai koera pildiga sedeli, pidi koerale pai tegema). Koerata gruppides kasutati järjekorra loosimiseks ja ülesannete kättesaamiseks

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Õpetaja lugemisvea märkamine</li> <li>- Teadlik vea tegemine lugedes</li> </ul>		mõistatusi, täringut, värvilisi pulki (8 punast ning 1 roheline pulk – õpilane, kes võtab pimesi kotist esimesena rohelise pulga, saab endale järjekorranumbri jne). Ülesande lahendamisel pidid õpilased vastava sedeli saamisel tegema kükke või seisma ühel jalal.
<b>IV ETAPP</b> Kokkuvõtte ja tunni lõpetamine	Õpilaste kiitmine, koduste lugemistekstide jagamine.	Kuju anti alati kaasa järgmise nädala lugemistekst, kuid selle kodus lugemine ei olnud kohustuslik.

## Lisa 5. Õpiabitundide näidiskonspektid

### Testgrupi näidiskonspekt

ETAPP/VÕTE	ÕPETAJA TEGEVUS	ÕPILASE TEGEVUS	ABI/MÄRKUSED
<b>I ETAPP</b> Häälestamine Sissejuhatav vestlus	<p><i>Tere hommikust!</i>  <i>Mida te</i>  <i>nädalavahetusel</i>  <i>tegite?</i>  <i>Mis te arvate, mida</i>  <i>Tentel</i>  <i>nädalavahetusel</i>  <i>tegi?</i></p> <p>Koerajuht räägib,  mida koer  nädalavahetusel tegi.</p> <p><i>Võtke välja need</i>  <i>lugemistekstid, mille</i>  <i>eelmisel tunnil</i>  <i>jagasin.</i></p> <p><i>Kas keegi luges ka</i>  <i>kodus seda teksti,</i>  <i>mida me täna</i>  <i>lugema hakkame?</i></p>	<p>Õpilased vastavad  küsimustele.</p> <p>Õpilased kuulavad.</p> <p>Õpilased võtavad  välja oma  lugemistekstid.</p> <p>Õpilased vastavad.</p>	<p>Kui õpilasel pole  lugemisteksti kaasas,  annan uue.</p>
<b>II ETAPP</b> Ettevalmistus uue teksti lugemiseks           Semantiseerimine ja teksti lugemine „Rebane ja kurg“	<p>Koondan lapsed  ümber koera/koera  ette istuma. Jagan  töölehed.</p> <p><i>Täna loeme Tentelile</i>  <i>järgmise loo. Millest</i>  <i>me eelmisel nädalal</i>  <i>Tentelile lugesime?</i>  <i>Mis te arvate, kes</i>  <i>tänased loo</i>  <i>tegelased on?</i></p> <p><i>Täna loeme rebasest</i>  <i>ja kurest.</i>  <i>Enne, kui te lugema</i>  <i>hakkate, vaatame</i>  <i>mõned sõnad ja</i>  <i>väljendid üle:</i>  <i>Riukalik</i></p>	<p>Õpilased istuvad kas  toolidele või  põrandale koera  lähedusse näoga  koera poole.</p> <p>Õpilased vastavad.</p>	<p>Kui õpilased ei  mäleta, tuletan  meelde, kellest  elmisel nädalal  lugesime.</p>

Teksti analüüs	<p><i>Keskpäev Oli nõutu Alatu Vemp</i></p> <p><i>Minu käes on paberid, mille peale on kirjutatud samad sõnad ja nende tähendused. Ma panen need siia teie ja Tenteli vahele. Tentel ei teadnud, millised kokku käivad. Vaadake, kas teie oskate õige sõna ja tähenduse kokku panna.</i></p> <p>Kui kõik sõnad ja tähendused on sobitatud, kontrollime. <i>Kas ... tähendab ...</i></p> <p>Kui kõik sõnad ja tähendused on selgitatud, palun õpilastel teksti lugeda. <i>Lugege kordamööda ühe lause kaupa. .... alusta palun.</i></p> <p>Küsimused teksti kohta: <i>Kes olid tegelased? Mis aastaajal tegevus toimus? Kelle juures loomad kõigepealt olid? Miks kurg süüa ei saanud? Kuidas ta ennast tundis? Miks tegi kurg söögiks konnakoibi pähklitega? Miks rebane süüa ei saanud?</i></p>	<p>Õpilased loevad sõnad ette.</p> <p>Õpilased sobitavad sõnu ja tähendusi.</p> <p>Õpilased arutlevad koos õpetajaga, millised paarid on õiged ja millised mitte.</p> <p>Õpilased loevad.</p> <p>Vastavad küsimustele.</p>	<p>Kui õpilane sobitab valesti siis esialgu ma ei sekku.</p> <p>Kui õpilased ei tea sõna tähendust, siis seletan ja sobitan sõna õige tähendusega.</p> <p>Kui õpilased vajavad lugemisel abi, siis näitan, kust lugeda. Vajadusel parandan, palun sõna või lause uuesti lugeda.</p> <p>Kui ei oska küsimustele vastata, aitan tekstist leida koha, kust vastus leida ja palun lugeda lause uuesti. Seejärel kordan küsimust.</p>
----------------	--	--	--

Mõttelünkade tuletamine	<p><i>Mis te arvate, miks öeldakse, rebane on kaval?</i></p> <p><i>Aga miks rebane sellise vembu tegi?</i></p> <p><i>Kas te olete kurge või rebast näinud?</i></p> <p><i>Kus?</i></p>	Vastavad küsimustele.	Kui ei oska vastata, arutleme koos. Küsin suunavaid küsimusi (nt <i>kas rebane on osav varas?; kas rebasele võis igav olla?</i> )
<b>III ETAPP</b> Õige sõna leidmine vastavalt kirjapildile	<p><i>Nüüd teeme natuke harjutusi.</i></p> <p>Jagan õpilastele töölehed.</p> <p>Panen ruumi erinevatesse kohtadesse põrandale 4 topsi, mille all on numbrid 1–4 (iga topsi all üks number ning maiustus).</p> <p><i>.... palun loe, mida harjutuses tegema peab.</i></p> <p>Ülesanne: Loe sõna ja leia samasugune sõna! Tõmba sellele joon alla.</p> <p><i>Põrandal on neli topsi. Iga topsi all on number.</i></p> <p><i>Nüüd lähete te ükshaaval Tenteli juurde ja ütlete talle „Otsi!“ Tentel tõstab ühe topsi üles, võtab sealt maiuse ja sina saad sealt alt numbri. Selles järjekorras loete te harjutuse sõnad ette.</i></p> <p>Koerajuht näitab ette, mida ja kuidas koerale öelda.</p>	<p>Õpilane loeb tööjuhise.</p> <p>Õpilased jälgivad.</p>	<p>Juhul, kui koer ei ole nõus topse tõstma, muudame harjutust nii, et laps teeb koerale pai ning saab pai eest valida ühe</p>



Lausete lugemine muutes sõna völdet	<p><i>... mine esimesena.</i></p> <p>Lapsed saavad endale järjekorranumbrid.</p>	<p>Õpilased käivad kordamööda koera juures, annavad koerale korralduse ja saavad endale järjekorranumbri.</p>	<p>numbri (numbrid koera ees tagurpidi).</p>
	<p><i>... palun loe esimene sõna! Loe kõik variandid. Ole tähelepanelik! Milline on õige? Loe ka teine sõna.</i></p> <p>Iga laps loeb järjest kaks sõna, seejärel on järgmise kord.</p>	<p>Õpilane loeb esimese sõna ning seejärel kolm valikuvarianti. Seejärel ütleb, milline variant on õige.</p>	<p>Juhul, kui õpilane loeb valesti, palun tal sõna uuesti lugeda. Suunan tähelepanelikult lugema.</p>
	<p>Annan koerajuhi kätte lausesedelid (igal sedelil 2 lauset).</p> <p><i>Nüüd loeme natuke lauseid, mille Tentel kodust kaasa võttis. Aga laused on kõik Tenteli käes. Lause kättesaamiseks tahab ta teile kõigile käppa anda. Vaadake, kuidas seda teha! Koerajuht näitab ette. Minge ükshaaval koera juurde, võtke Janelt maius ning öelge samamoodi käsklus ....</i></p> <p>Kui õpilane on käskluse ära öelnud, saab ta koerajuhilt vastu lausesedeli.</p>	<p>Õpilased jälgivad.</p>	
	<p>Kui kõik õpilased on sedelid saanud, istuvad nad koera ette.</p> <p><i>Nüüd lugege kordamööda laused Tentelile ette.</i></p>	<p>Õpilased käivad kordamööda koera juures, ütlevad käskluse ning saavad vastu lausesedeli.</p> <p>Õpilased loevad kordamööda oma lehelt lauseid.</p>	<p>Juhul, kui koer ei ole nõus käppa andma proovitakse muud käsklust (näiteks lamamist või vaheldumisi istumist ja lamamist) või tehakse pai ning õpilane saab vastu lausesedeli.</p> <p>Juhul, kui õpilane loeb valesti, suunan last uuesti lugema.</p>

<p>Lisaülesanne: Õige sõna valimine pildi alusel</p>	<p><i>Lugege täpselt nii nagu kirjas on! Olge hästi tähelepanelikud, mõnes sõnas võib viga sees olla! Leia viga üles. ... palun loe enda paberilt laused.</i></p> <p><i>Tentel üritas kodus piltide alla kirjutada, mis on pildi peal. Ma annan igaihele ühe pildi. Loe pildi alt mõlemad sõnad ette. Milline sõna on õigesti kirjutatud?</i></p> <p><i>Palun loe, mis on sinu pildi all.</i></p>	<p>Õpilased loevad kordamööda oma pildi alt sõna ja ütlevad, milline on õige.</p>	<p>Vajadusel loen lause ette nii nagu laps luges ning palun verifitseerida (<i>kas oli õigesti või valesti?</i>). Kui õpilane ei leia veaga sõna üles, küsin, kas <i>see</i> sõna on õigesti kirjutatud.</p> <p>Juhul, kui õpilane loeb sõna valesti, palun tal uuesti lugeda.</p>
<p><b>IV ETAPP</b> Kokkuvõtte ja tunni lõpetamine</p>	<p><i>Olite täna väga tublid! Ma annan Teile koju kaasa uue jutu, mida võite kodus juba lugeda. Võtke see järgmisel korral kaasa.</i></p>		

### *Kontrollgrupi näidiskonspekt*

ETAPP/VÕTE	ÕPETAJA TEGEVUS	ÕPILASE TEGEVUS	ABI/MÄRKUSED
<b>I ETAPP</b> Häälestamine Sissejuhatav vestlus	<p><i>Tere hommikust! Mida te nädalavahetusel tegite? Kas te nädalavahetusel loomi ka nägite? Keda?</i></p> <p><i>Võtke välja need lugemistekstid, mille eelmisel tunnil jagasin.</i></p> <p><i>Kas keegi luges ka kodus seda teksti, mida me täna lugema hakkame?</i></p>	<p>Õpilased vastavad küsimustele.</p> <p>Õpilased võtavad välja oma lugemistekstid.</p> <p>Õpilased vastavad.</p>	<p>Kui õpilasel pole lugemisteksti kaasas, annan uue.</p>
<b>II ETAPP</b> Ettevalmistus uue teksti lugemiseks      Semantiseerimine ja teksti lugemine „Rebane ja kurg“	<p><i>Täna loeme järgmise loo. Millest me eelmisel nädalal lugesime? Kas te teate/Mis te arvate, kes tänased loo tegelased on?</i></p> <p><i>Täna loeme rebasest ja kurest. Enne, kui te lugema hakkate, vaatame mõned sõnad ja väljendid üle: Riukalik Keskpäev Oli nõutu Alatu Vemp</i></p> <p><i>Minu käes on paberid, mille peale on kirjutatud samad sõnad ja nende tähtsused. Tulge</i></p>	<p>Õpilased vastavad.</p>	<p>Kui õpilased ei mäleta, tuletan meelde, kellest eelmisel nädalal lugesime.</p> <p>Kui sõnade tähtsusi ei teata, siis seletan.</p>

Teksti analüüs	<p><i>kordamööda siia ja vaadake, milline sõna ja tähendus võiksid kokku käia. Kes esimesena tuleb?</i></p> <p>Sõnasildid on kas tahvlil või ühe laua peal.</p>	Õpilased tulevad kordamööda tahvli/laua juurde, loevad sõna ja otsivad sellele tähenduse.	Kui õpilane sobitab valesti siis esialgu ma ei sekku.
	<p>Kui kõik sõnad ja tähendused on sobitatud, kontrollime.</p> <p><i>Kas ... tähendab ... ?</i></p>	Õpilased arutlevad koos õpetajaga, millised paarid on õiged ja millised mitte.	Kui õpilased ei tea sõna tähendust, siis seletan ja sobitan sõna õige tähendusega.
	<p>Kui kõik sõnad ja tähendused on selgitatud, palun õpilastel teksti lugeda.</p> <p><i>Lugege kordamööda ühe lause kaupa. .... alusta palun.</i></p>	Õpilased loevad kordamööda.	Kui õpilased vajavad lugemisel abi, siis näitan, kust lugeda. Vajadusel parandan, palun sõna või lause uuesti lugeda.
	<p>Küsimused teksti kohta:</p> <p><i>Kes olid tegelased?</i></p> <p><i>Mis aastaajal tegevus toimus?</i></p> <p><i>Kelle juures loomad kõigepealt olid?</i></p> <p><i>Miks kurg süüa ei saanud? Kuidas ta ennast tundis?</i></p> <p><i>Miks tegi kurg söögiks konnakoibi pählitega?</i></p> <p><i>Miks rebane süüa ei saanud?</i></p>	Vastavad küsimustele.	Kui ei oska küsimustele vastata, aitan tekstist leida koha, kust vastus leida ja palun lugeda lause uuesti. Seejärel kordan küsimust.
Mõttelünkade tuletamine	<p><i>Mis te arvate, miks öeldakse, rebane on kaval?</i></p> <p><i>Aga miks rebane sellise vembu tegi?</i></p> <p><i>Kas te olete kurge või rebast näinud?</i></p> <p><i>Kus?</i></p>		<p>Kui ei oska vastata, arutleme koos.</p> <p>Küsin suunavaid küsimusi (nt <i>kas rebane on osav varas?; kas rebasele võis igav olla?</i>)</p>

<p><b>III ETAPP</b></p> <p>Õige sõna leidmine vastavalt kirja pildile</p>	<p><i>Nüüd teeme natuke harjutusi.</i></p> <p>Jagan õpilastele töölehed.</p> <p>.... <i>palun loe, mida harjutuses tegema peab.</i></p> <p>Ülesanne: Loe sõna ja leia samasugune sõna! Tõmba sellele joon alla.</p> <p><i>Ruumis on neli topsti, mille sees on numbrid 1–4. Igas topsis on üks number.</i></p> <p><i>Tulge ükshaaval minu laua juurde ja otsige üles üks tops. Topsi seest saate te numbri. Selles järjekorras loete te harjutuse sõnad ette.</i></p> <p>... <i>tule esimesena.</i></p> <p>... <i>palun loe esimese sõna! Loe kõik variandid. Ole tähelepanelik! Milline on õige? Loe ka teine sõna.</i></p> <p>Iga laps loeb järjest kaks sõna, seejärel on järgmise kord.</p>	<p>Õpilane loeb tööjuhise.</p> <p>Õpilased käivad kordamööda laua juures ja saavad endale järjekorranumbri.</p> <p>Õpilane loeb esimese sõna ning seejärel kolm valikuvarianti. Seejärel ütleb, milline variant on õige.</p>	<p>Juhul, kui õpilane loeb valesti, palun tal sõna uuesti lugeda. Suunan tähelepanelikult lugema.</p>
<p>Lausete lugemine muutes sõna väärtet</p>	<p><i>Nüüd loeme natuke lauseid, aga laused on kõik minu käes.</i></p> <p><i>Lause kättesaamiseks loen</i></p>		

<p>Lisaülesanne: Õige sõna valimine pildi alusel</p>	<p><i>ma teile mõistatusi. Kes esimesena ära arvab, saab endale minu käest ühe lausesedeli. Palun tõsta käsi, kui sa tahad mõistatusele vastata. Kõik mõistatused on inimesega seotud!</i> Mõistatused: Kanda jõuab, lugeda ei jõua. (juuksed) Üks puu, viis haru. (käsi) Valged kanad punasel õrrel. (hambad) Siidikera, niidikera, seitse auku sees. (pea)</p> <p>Kui õpilane arvab esimesena mõistatuse ära, saab ta vastu lausesedeli.</p> <p><i>Nüüd lugege kordamööda laused ette. Lugege täpselt nii nagu kirjas on!</i> <i>Olge hästi tähelepanelikud, mõnes sõnas võib viga sees olla! Leia viga üles. ... palun loe enda paberilt laused.</i></p> <p><i>Mul on kaasas mõned pildid, mille all on kirjas, mis on pildi peal. Ma annan igaihele ühe pildi. Loe pildi alt mõlemad sõnad</i></p>	<p>Õpilased kuulavad mõistatusi ja proovivad arvata, millest on jutt. Kui õpilane arvab esimesena mõistatuse ära, valib ta õpetaja laualt lausesedeli.</p> <p>Õpilased loevad kordamööda oma lehelt lauseid ja leiavad veaga sõna.</p> <p>Õpilased loevad kordamööda oma pildi alt sõna ja</p>	<p>Juhul, kui keegi ei arva mõistatust ära, hakkan andma vihjeid (nt <i>mida on inimese küljes hästi palju?</i>)</p> <p>Juhul, kui õpilane loeb valesti, suunan last uuesti lugema. Vajadusel loen lause ette nii nagu laps luges ning palun verifitseerida (<i>kas oli õigesti või valesti?</i>). Kui õpilane ei leia veaga sõna üles, küsin, kas <i>see</i> sõna on õigesti kirjutatud. Kui õpilane ei leia veaga sõna üles, küsin, kas <i>see</i> sõna on õigesti kirjutatud.</p> <p>Juhul, kui õpilane loeb sõna valesti, palun tal uuesti lugeda.</p>
--	--	--	--

	<p><i>ette. Milline sõna on õigesti kirjutatud? Pildid ja sõnad lisalehel.</i></p> <p><i>Palun loe, mis on sinu pildi all.</i></p>	ütlevad, milline on õige.	
<b>IV ETAPP</b> Kokkuvõtte ja tunni lõpetamine	<p><i>Olite täna väga tublid! Ma annan Teile koju kaasa uue jutu, mida võite kodus juba lugeda. Võtke see järgmisel korral kaasa.</i></p>		

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Helina Vallas,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Lugemiskoera kaasamine 2. klassi lugemisraskustega õpilaste õpiabitundidesse – mõju õpilaste lugemistehnilistele oskustele, enesekontrollioskusele, lugemismotivatsioonile ja enesehinnangule“, mille juhendaja on Maris Juhkam ning kaasjuhendaja on Triin Kivirähk, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

*Helina Vallas*  
**14.05.2019**